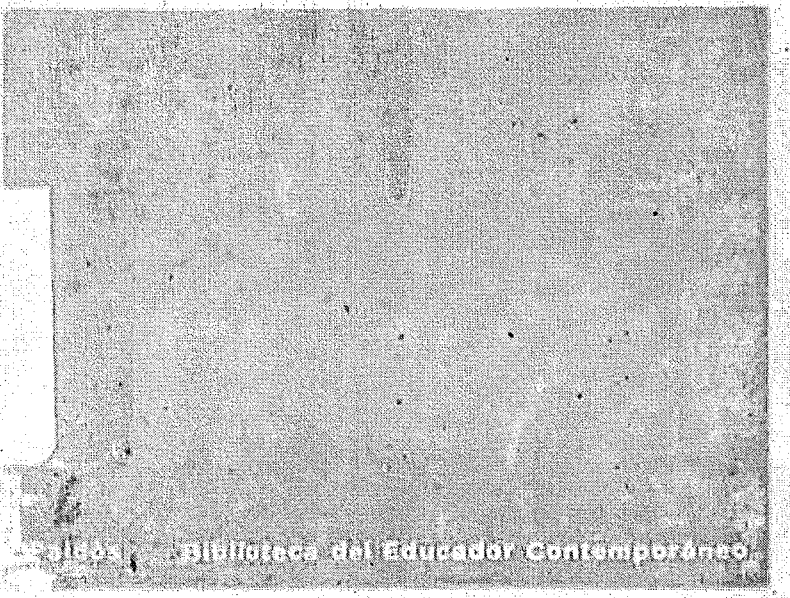
A. SALAZAR BONDY

LA EDUCACION DEL HOMBRE NUEVO

La reforma educativa peruana



BIBLIOTECA
DEL EDUCADOR CONTEMPORANEO

Dirigida por

GILDA L. de ROMERO BREST
Directora del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación del Instituto Torcuato Di Tella

JAIME BERNSTEIN
Ex Director del Instituto de Psicología de la Universidad del Litoral

Serie menor

1 — Marian Scheifele: *El niño sobredotado en la escuela común*
2 — Frederick Elkin: *El niño y la sociedad*
3 — Mary Sheckles: *Cómo enseñar las ciencias al escolar*
4 — Guy Palmade: *Los métodos en pedagogía*
5 — Gertrude P. Driscoll: *Cómo estudiar la conducta de los niños*
6 — W. B. Featherstone: *Cómo enseñar al escolar y al estudiante lentos*
7 — C. Eric Pearson: *Guía de educación física para el maestro*
8 — A. T. Jersild y otros: *El niño en la escuela*
9 — Percival M. Symonds: *Qué enseña la psicología a la educación*
10 — J. R. Hilgard y otros: *La educación del niño pequeño*
11 — Max Meenes: *Cómo estudiar para aprender*
12 — Ruth Strang: *Cómo informar a los padres*
13 — Fischer Darrow y R. van Allen: *Actividades para el aprendizaje creador*
14 — A. D. Calvin y otros: *Procesos del aprendizaje infantil*
15 — L. Anderson y otros: *El maestro y la conducta del niño*
16 — L. M. Terman y otros: *La inteligencia, el interés y la actitud*
17 — K. Lewin y otros: *El niño y su ambiente*
18 — Gertrude P. Driscoll: *Guiando al niño en la escuela*
19 — F. N. Freeman y otros: *Psicología de las materias escolares y evaluación*
20 — Glenn Myers Blair y R. Stewart Jones: *Cómo es el adolescente y cómo educarlo*
21 — A. T. Jersild: *La personalidad del maestro*
22 — Sten Hegeler: *Cómo elegir los juguetes*
23 — Willard S. Elsbree: *Cómo hacer progresar al escolar*

(Continúa en la página 191)

VOLUMEN
201
Serie Menor

Donación David Sobrevilla Alcázar

BIBLIOTECA CENTRAL
COLECCIÓN DAVID SOBREVILLA
DSBBC - UNMSM

AUGUSTO SALAZAR BONDY

LA EDUCACION DEL HOMBRE NUEVO

La reforma educativa peruana

UNIVERSIDAD NACIONAL
MAYOR DE SAN MARCOS
BIBLIOTECA CENTRAL

Acta de Donación S/N 17/03/2011

EDITORIAL PAIDOS - BUENOS AIRES

IMPRESO EN LA ARGENTINA
(PRINTED IN ARGENTINA)

Queda hecho el depósito que previene la Ley Nº 11.723
La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema *"multigraph"*, mimeógrafo, impreso, etc., no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

© Copyright de todas las ediciones en castellano by

EDITORIAL PAIDOS
S.A.I.C.F.

Defensa 599, 3er. piso — Buenos Aires

INDICE

INTRODUCCIÓN 7

CAPÍTULO 1. CARACTER Y PROBLEMA DE LA EDUCACION 9

1. El sentido de la educación 9
2. La problemática fundamental de la educación 16
   - A. La justificación de la educación 16
   - B. Educación y sociedad 20
   - C. Educación y dominación 21

CAPÍTULO 2. RASGOS FUNDAMENTALES DE LA REFORMA EDUCATIVA PERUANA 28

1. La educación y la política revolucionaria 28
2. El diagnóstico 31
3. La Reforma Educativa 35
   - A. Las bases del nuevo sistema 35
   - B. El nuevo sistema educativo 43

CAPÍTULO 3. EL SENTIDO DE LA CONCIENTIZACION 46

CAPÍTULO 4. EL SENTIDO DE LA LIBERTAD DE EDUCACION 55

CAPÍTULO 5. MAS ALLA DE LA ESCUELA 65

1. La crisis de la educación escolar 65
2. En torno de la desescolarización 67
3. Primera dimensión de la desescolarización 69
4. Segunda dimensión de la desescolarización 75
5. Tercera dimensión de la desescolarización 80
6. Desescolarización y educación de adultos 82
7. Problemática de la desescolarización 84
8. La desescolarización en la Reforma peruana 87

CAPÍTULO 6. LA NUCLEARIZACION 92
1. Sentido de la nuclearización educativa 93
A. Antecedentes y rasgos diferenciales 93
B. Concepto, objetivos y estructura 94
C. Organización y gobierno 95
D. Comparación de dos sistemas 97
2. El proceso de la nuclearización 99
A. Estado actual 99
B. Observaciones críticas 100
C. Balance provisional y perspectivas 102
CAPÍTULO 7. LA EDUCACION Y LOS TRABAJADORES 104
CAPÍTULO 8. LA EDUCACION DE LA MUJER 112
CAPÍTULO 9. EL MAESTRO ANTE LA REFORMA EDUCATIVA 118
CAPÍTULO 10. LOS MEDIOS DE LA NUEVA PEDAGOGIA 126
1. El progreso de la pedagogía 126
2. La renovación de la didáctica 128
3. La función del currículum 132
4. La tecnología educativa 138
5. La evaluación 142
CAPÍTULO 11. HACIA UNA ALFABETIZACION INTEGRAL 149
CAPÍTULO 12. PARA UNA NUEVA EDUCACION CIVICA 166
1. Verdades obvias que son errores 166
2. Educación, política y adoctrinamiento 168
CAPÍTULO 13. EDUCACION Y REVOLUCION 171
1. La educación en el proceso peruano 171
2. Un nuevo concepto de educación 174
3. La educación como ideología 178
4. La educación contrarrevolucionaria 180
5. La educación extraescolar y la revolución 183
6. La nueva educación y su definición revolucionaria 186

INTRODUCCION

Este es un libro definidamente coyuntural. No hubiera sido escrito seguramente si las circunstancias históricas peruanas no hubieran impulsado ciertas reflexiones, ciertas opciones políticas y ciertos programas concretos de acción educativa. Las páginas que aquí reúno tienen un tema central: los problemas de la educación en los países del Tercer Mundo y las perspectivas de solución que están abiertas a las políticas educativas de estos países. Pero podría también decirse con verdad que su tema es la Reforma Educativa emprendida por el Gobierno Revolucionario del Perú que, como es bien sabido, está bajo la conducción de las Fuerzas Armadas. En efecto, el contenido del libro cubre asuntos que interesan básicamente a la Reforma peruana y que son analizados aquí, en lo fundamental desde la perspectiva que ella abre.

Puesto que nuestro análisis estará referido todo el tiempo a situaciones histórico-sociales bien determinadas, conviene iniciar estas páginas con un enfoque suficientemente general y formal de los principales temas teóricos de la pedagogía y de los hechos de la educación.

Un análisis filosófico, es decir, crítico de la realidad educativa pone al descubierto el sentido que ésta tiene para los hombres, un sentido a veces inadvertido por ellos y bien guardado de todo cuestionamiento. Es imperativo adoptar este enfoque porque la crítica filosófica se alimenta de todas las conclu-

siones del trabajo y de las ciencias y abre la perspectiva de una comprensión en profundidad de los principios y de los fenómenos de la educación, permitiendo reinterpretarlos sin perder de vista la estructura de la realidad humana en su conjunto. Por eso, hace posible, además, revolucionarlos de verdad.

A continuación presentaremos los rasgos fundamentales de la Reforma Educativa peruana, de tal modo que el lector pueda tener una idea de su orientación central y del modo como se afronta en ella la problemática educativa.

Finalmente, en sendos capítulos, se estudian de un modo más preciso y completo algunos de esos rasgos fundamentales, vinculándolos con la nueva pedagogía orientada a la formación de un nuevo hombre, dentro de las circunstancias históricas del proceso peruano.

LA
596
.S187

CAPITULO 1

CARACTER Y PROBLEMA DE LA EDUCACION

1. El sentido de la educación

Existen los hechos de la educación. Ciertos contenidos de la experiencia de todos se refieren a la educación como fenómeno social, a la existencia de instituciones y conexiones educativas y a la función que en ellas cumplen los individuos, caracterizadamente el educador y el educando.

Nadie pone en duda que existen fenómenos educativos, que los hombres se educan en el seno de la sociedad, que hay educadores y educandos, educación informal y educación sistemática, así como instituciones y normas que encuadran y sancionan las conductas humanas educativas. Damos por sentado esto. Sin perjuicio de reconocer la existencia de diferencias a veces muy marcadas entre las formas que adquiere la actividad educativa en los diversos pueblos y culturas a lo largo de la historia y en cualquier lugar, puede afirmarse que el hecho empírico de la educación no es como tal un problema. Existe como *factum*, lo comprobamos, lo aprovechamos. Ningún maestro, ningún padre de familia, ningún gobernante puede tener duda de ello ni, por consiguiente, habrá de detener o paralizar su acción por tal razón.

Sin embargo, cabe preguntarse qué sentido tiene la educación, cómo es posible educar. Estas pregun-

tas son filosóficas y apuntan a la significación humana del hecho educativo y a sus condiciones de posibilidad. Cabe hacerlas, y es necesario hacerlas, no con independencia de las cuestiones de hecho sino como su complemento teórico y su clasificación crítica, condicionante de la praxis.

¿Qué sentido tiene, pues, educar?; ¿cómo es posible la educación? Entre los varios rasgos característicos del hecho educativo a que puede hacerse referencia al tratar de responder estas cuestiones, notamos como principales los siguientes:

A. El hecho educativo es paradigmático respecto del hecho social: no se entiende sino dentro de un contexto histórico-natural concreto y no es reducible a meras relaciones causales, porque tiene signo, es decir, tiene un sentido. La categoría de cambio, con ser fundamental para explicar la realidad, no es suficiente en el caso de los fenómenos humanos, como la educación lo muestra. En el hecho educativo hay una interacción de dos o más sujetos. De esta interacción se derivan cambios en los sujetos participantes, definibles relativamente en términos de educando y educador.

Lo que define a la educación como tal en esta trama de individuos sujetos al cambio es el término a que apuntan las acciones y los resultados juzgados de acuerdo con un modelo social que funcione como patrón valorativo.

B. En consecuencia, la educación es siempre una actividad o una constelación de actividades teleológicamente orientadas. En este sentido, cabe distinguir entre educación propiamente dicha y habituación y mero aprendizaje. No cabe decir que cuando nos adaptamos a un clima se ha producido un fenómeno de educación; tampoco, por extensión, que un animal educa a su cría, pese a que la induce a aprender ciertos comportamientos. En ambos casos falta, cuando menos, la conciencia del educador.

C. Quien se educa pasa de un estado a otro; tiene, por consiguiente, la capacidad de cambiar. Pero no todo pasó de un estado a otro, no todo cambio es educativo; ni siquiera todo cambio teleológicamente orientado en su provocación y su realización. Por ejemplo, si quiebro un lápiz, estoy introduciendo en él un cambio y bien puedo hacerlo en razón de un fin que me propongo alcanzar. Pero no hay aquí un fenómeno educativo. Sabemos que las cosas no pueden ser educadas y ésta es una de las razones de tal imposibilidad. Pero, ¿no se dice acaso que las máquinas electrónicas y los animales aprenden?, ¿no se trata en este caso justamente de cambios educativos? No, por las razones que siguen.

D. No parece aceptable hablar de educación de animales o de máquinas sino en la medida en que se los supone capaces de transmitir las conductas adquiridas y, por ende, de asegurar su perpetuación. Esto lo hace quien puede ser llamado agente de cultura. Dicho de otro modo, sólo se educa quien puede ser educador. Cuando haya máquinas educadoras habrá máquinas educadas. Nótese que esto quiere decir que hay en la educación no sólo un rasgo de autoperpetuación sino, también, que se requiere reflexividad y reciprocidad, porque en la medida en que alguien es educado por otro puede ser educador de su educador y educador de sí mismo. Este alguien capaz de transmitir lo que recibe, de perpetuar lo que adquiere y de proceder a provocar en sí cambios, como se ha hecho con él, y de proceder a hacerlo con quien lo ha educado, es sin duda el hombre. Es dudoso que el animal, tal como lo conocemos, lo haga. Por eso mismo, sólo como una interpretación polémica o como un ensayo de ampliación del concepto —que está sujeto a la prueba de la coherencia y la eficacia— puede hablarse de *cultura animal* y de animales *cultos*.

E. Más difícil aún es convenir en que haya edu-

cación animal si se considera otro rasgo esencial del educador humano en sus formas más características, a saber, la capacidad no sólo de reproducir, preservar y transmitir contenidos y conductas aprendidas, sino de *crear nuevas formas de ellos*. Reparemos en que se suele pensar que un hombre está *bien educado*, o *bien formado*, no sólo cuando puede tener una conducta teórica o práctica que antes no poseía, y de legarla tal cual a otros hombres, sino *cuando puede modificarla, perfeccionarla y ampliar sus virtualidades*, lo que redunda en provecho propio o de los demás. Este factor creativo es fundamental para la definición de la educación humana y conlleva *un elemento cardinal de libertad*, de enorme importancia para establecer distinciones esenciales entre los modos de la educación como hecho social.

F. Como se habrá visto por lo anterior, el carácter social de la educación no puede ser olvidado. Educar es un hecho interhumano. Pero, además, en la medida en que el educando debe ser capaz de perturbar las conductas adquiridas, de recrearlas para los demás y de hacerse educador de los otros, puede decirse que la educación únicamente es posible en sociedad. Que sea dudosa la existencia de educación de máquinas y de animales es consecuencia del hecho de que no haya sociedad de máquinas. Seguramente tampoco la hay de animales.

G. Se hace claro, asimismo, que la educación cumple una función esencial de socialización. Gracias a ella los individuos se integran a su comunidad —y, en el límite, a la comunidad global humana— al recibir y adoptar los valores, actitudes e ideas que en ésta tienen curso. La socialización puede ser meramente *adaptativa*, con lo que tenemos una forma limitada de educación, pero puede ser también socialización *incitativa* o *suscitadora*, gracias a la cual el individuo es incorporado a la vida social como agente de acción colectiva, cocreador de la comunidad, cen-

tro de dialécticas cuyos puntos extremos son la conformidad y la total rebeldía, la fe y la invención, la vida pasiva y la tensión de la novedad existencial. Si hay, según vemos, dos formas de socialización educativa, la más genuinamente humana —por contraste con la operación de la máquina y el animal— resulta la que provoca la renovación, el reacondicionamiento y la potenciación de los valores, las ideas y las actitudes aprendidas.

H. ¿Por qué la educación que socializa en el modo incitativo —o sea, que incita a la creación— es más genuinamente humana? Tropezamos aquí con otro elemento decisivo del concepto de educación, elemento que está conectado con el carácter procesal y teleológico del educar. Hemos dicho que al educar se introducen cambios en un individuo y que estos cambios tienen una finalidad. ¿Qué clase de cambios y de finalidad? No es difícil advertir que, pese a las múltiples variedades posibles, han de ser siempre benéficos y no nocivos, propiciadores de la afirmación y del perfeccionamiento del hombre. Es improbable que se diga que alguien educa a un hombre si está promoviendo en él cambios que lo disminuyan o perjudiquen, que lo alienen. Más bien se dirá que lo *deseduca* [1], lo cual es un modo aberrante del educar. En su forma propia educar es, pues, promover la creatividad y la originalidad del sujeto y provocar cambios en las ideas, los valores y las conductas que hace suyos o elabora el sujeto, cambios susceptibles de beneficiarlo. La educación, puede decirse, es por esencia beneficiadora; es imposible como malformación, como acción ordenada a la anulación del hombre.

I. Reparemos en que con esto se introduce en el concepto de educación un factor axiológico o estima-

[1] Es muy ilustrativo al respecto, el uso en castellano de términos como "maleducado", "maleriar", "malacrianza".

tivo. No puede concebirse la creatividad educativa sino sobre el fondo de valores perseguidos y realizados por los hombres. Todo intento de definir la conducta educativa neutralmente, sin recurrir al valor, la despoja de su significación humana.

Justamente a este propósito, volviendo a nuestra comparación, resalta el hecho de que no sólo no hay educación de máquinas y de animales porque estos son incapaces de perpetuar y renovar las conductas aprendidas, sino, además, porque en su caso no cabe hablar de beneficio o perjuicio en sentido propio. ¿Cómo habría que concebir la máquina o el animal para decir que su instrucción se endereza al bien o que se anula porque es promotora del mal? El enseñarle a un elefante a subirse sobre una pelota, como ocurre en el circo, no es beneficiarlo ni perjudicarlo. No cabe plantear y responder esta clase de preguntas valorativas, salvo que se den como formulaciones y respuestas correctas las que hablan del beneficio o perjuicio de los hombres que están en contacto con el animal o la máquina. Pero con esto se ha operado un desdoblamiento y una sustitución de sujetos que no puede pasarse por alto. Ya no sería el bien del educando sino el de otro el que interesaría; ya que el educador no promovería conductas del educando que son adecuadas a él, sino conductas que se valorizan en relación con terceras instancias. Ahora bien, siendo estas instancias teóricamente innumerables y muy variadas, podría decirse en ciertos casos que un proceso es beneficioso, o sea, educativo, pues beneficia a X y, al mismo tiempo, que es lo contrario, o sea, no educativo, pues perjudica a Y. El concepto de educación delineado en lo anterior, con su elemento valorativo esencial, se desintegraría así completamente.

J. El rasgo acabado de señalar lleva implícita una conclusión que es muy importante sacar a la luz. Si sólo hay conducta educativa cuando la promo-

ción del bien concierne al sujeto educado, parece ser que el sentido del concepto de educación supone la afirmación de un valor intrínseco del educando. Un acto de este género es positivamente valioso y educativo si y sólo si realiza un valor propio del sujeto, del hombre que se educa (individuo o grupo).

Se plantea de esta suerte el tremendo problema del derecho que tiene alguien de introducir cambios en la conducta de otros hombres y de hacerlo postulando que esos cambios son buenos para dichos hombres.

La cuestión de la posibilidad de la educación desemboca de este modo en la cuestión de la justificación de la educación. No es difícil reconocer que las respuestas a ambas cuestiones están esencialmente vinculadas.

Recapitulemos lo dicho y tratemos de precisar la orientación que hemos ganado hacia la respuesta a la cuestión inicial, esto es, a la cuestión del sentido y fundamento de la educación. Creemos haber puesto en claro que la educación sólo es posible cuando hay un ente, como el hombre, que está en proceso de cambio permanente, pero que va de un modelo o forma de vida a otra, de un modo de ser a otro, supliendo carencias, rescatándose y conformándose constantemente, en busca de una plenitud. Hay, además, una orientación hacia metas valiosas presente en la acción de educar y en el resultado de la educación. Al educar se busca un fin que es modelo o paradigma de lo bueno en la situación vivida; por otro lado, se tiende a un fin bueno cuando se ha sido educado. Pero nadie podría *tender* a ese fin y en esta tentativa pasar de una forma de conducta a otra, desechando las formas alienantes de vida y realizando las propias, si ya estuviera cumplido y fijado desde el principio. Esto hace patente una

condición esencial de libertad en el ser humano por la cual es posible la educación.

Cabe pues hablar de una educación *propiamente humana* —con riesgo de incurrir en pleonasmo— sólo cuando el educando, individuo o grupo, es puesto por la operación educativa en condiciones de autoformarse, de buscar sus propias formas de ser, de decidir libremente su conducta y, de esta suerte, crearse y recrearse a sí mismo indefinidamente, y contribuir desde sí, según sus propias apreciaciones y concepciones, a la marcha histórica de la comunidad de los hombres. Puede decirse, por eso, que hay una vocación *humanista* en toda educación. Y si se conviene en llamar persona humana al ser que tiene esta capacidad, podrá decirse también, con pleno sentido, que la genuina educación, en tanto que humanizadora, es *personalización*, es afirmación y enriquecimiento de lo más propio y original de todo el hombre y de todo hombre. La personalización se opone a la *cosificación* que resulta ser, entonces, lo contrario de la educación.

2. La problemática fundamental de la educación

La educación, juzgada en una perspectiva humana universal, considerando todos sus ingredientes y sus efectos, es cuestionable desde tres ángulos: como formación de unos sujetos humanos por otros, como mecanismo de socialización y como producto de una comunidad histórico-cultural determinada.

A. La justificación de la educación

Hemos dicho que, al educar, unos hombres introducen cambios en la conducta de otros, cambios que tienen que ver con los valores y fines que pre-

siden la acción humana. ¿Cuál es la base última en que podemos hacer reposar la legitimidad de esta acción? ¿Hasta qué punto, al educar, estamos invadiendo el mundo propio de cada individuo o grupo, torciendo su curso por decisión ajena a él y haciendo del educando sólo un remedo de nuestra propia humanidad? ¿Cómo podemos saber que las opciones valorativas que presiden nuestra acción pedagógica están bien fundadas en general y en particular para la vida del educando? ¿Cómo se justifica, pues, la educación? Esta es la cuestión a que conduce nuestro análisis y que es lacerante para quien aborda la educación desde una perspectiva ético-filosófica. El problema se complica si advertimos que la sociedad y la historia no podrían marchar si unos hombres no educaran a otros y que difícilmente las decisiones más generales y urgentes pueden venir de los educandos, sobre todo cuando son menores. Es fácil notar, además, que por grandes que sean las disposiciones simpáticas y la voluntad de no perjudicar, habrá siempre un peligroso elemento casi natural de imposición externa al educando. Esto es cierto, como lo es el que si no hay una efectiva participación de los educandos, de los grupos de base y de los hombres de varias edades que son usuarios de los servicios educativos, fracasará la educación. Si quienes deciden como autoridades educativas no poseen una base segura de enjuiciamiento, un criterio sólidamente fundado de valoración, el apoyo de una participación efectiva de los educandos, se estará determinando a ciegas la configuración de los hombres de un modo que quizá no convenga a su naturaleza o se les enderezará hacia un fin que no corresponde con el valor intrínseco del individuo y del grupo o con aquel hacia el cual ellos se orientarían libremente. Piénsese, como ilustración de este problema, en el impacto de los reformadores morales —que son, igualmente, en buena

porción, reformadores pedagógicos— y en el conflicto de las generaciones tal como se manifiesta en las diferencias de juicio estético y moral, y en algunas formas modernas de rebeldía y aun de delincuencia juvenil.

Estas dificultades no se plantean en su profundidad con respecto al simple proceso de la instrucción, cuyos alcances y criterios pueden ser precisados en la práctica. Tocan al concepto de educación en el sentido amplio y ambicioso arriba definido.

Durante mucho tiempo el concepto de instrucción tuvo una importancia central en la reflexión pedagógica. La relación educativa se interpretó fundamentalmente en términos de la acción entre un maestro que instruía y un alumno que recibía la instrucción. Ambos roles estaban muy precisamente fijados. La crítica del intelectualismo pedagógico y la creciente atención puesta en las formas activas del aprendizaje llevó sin embargo a la crítica de la mera instrucción y su sustitución por el concepto más fecundo de educación. La relación entre un maestro y un alumno es —se pensó— más rica y más profunda que el proceso instructivo. Lo que importa es la formación del niño y el joven, la configuración de su personalidad y el desarrollo de sus capacidades tanto intelectuales cuanto emocionales y activas. Educar no es instruir en tal o cual materia; es enseñar a vivir. Su resultado final no puede medirse por los conocimientos acumulados o las habilidades adquiridas sino examinando la personalidad en acto que ha logrado el educando. La divisa pedagógica que estaban dispuestos a aceptar casi todos los educadores podría rezar: "¡Por la educación contra la instrucción!"

¿Quién dudaría de la justeza de esta posición aun en su exageración polémica? Ante la parcialidad y la pobreza de la instrucción, la educación aparece como interesada en nada menos que la realización plena del individuo. Sin embargo, la idea de educación

encerraba problemas que se hicieron patentes cuando la relación educativa se generalizó, aplicándose no sólo a los niños y jóvenes sino también a los adultos. Se vio entonces que el proyecto de educar a alguien implicaba la mayor parte de las veces la voluntad de formarlo, y suponía, consecuentemente, la convicción de que el educando, de algún modo, era *informe*.

La educación, a la que rectamente se había evitado reducir a la mera transmisión de conocimientos o al entrenamiento en determinadas técnicas, resultaba ser asunto de vida o muerte para el sujeto. Si no era educado por alguien, quedaba informe. Su educador era quien le hacía adquirir la forma propia, adecuada a su ser y, por tanto, lo salvaba. La amenaza constante para el educando (un individuo o un conjunto de personas) de resultar moldeado según patrones valorativos y principios de conducta ajenos a la propia virtualidad individual, todos los riesgos de la imposición y del sometimiento de una conciencia a otra, están presentes en esta idea de la educación como formación desde afuera que tan vigorosamente combatió Carlos Cueto en el Perú.[2]

Si la educación, de acuerdo con su sentido humano, ha de ser compatible con la libertad del sujeto, si va a respetar y promover la personalidad singular y grupal de éste, si no frustra la realización de sus valores propios y colectivos, entonces debe ser entendida de un modo distinto e incompatible con la operación impositiva, con el moldeamiento externo a que ha sido frecuentemente reducida. Para lograrlo tiene que resolver su primer problema fundamental, el de la justificación de la acción de un sujeto sobre otro u otros dentro del marco de la formación personal.

[2] Cf. su ensayo: "La educación como forma: un voto en contra".

B. Educación y sociedad

El segundo problema fundamental toca a la implantación de la educación en un medio social determinado. Todo planteo de la relación educativa fuera de condiciones histórico-sociales concretas resulta abstracto y, por tanto, idealizador, lo cual quiere decir desorientador y las más de las veces encubridor de realidades. No hemos olvidado este condicionante real al describir el hecho educativo. Mostramos su función de mecanismo poderosísimo de socialización. En efecto, a través de la educación se transfieren al educando ideas, valores y actitudes que tienen curso en el grupo en el cual vive y, por este medio, se logra su integración al conjunto social. Pensando, sintiendo y actuando como su comunidad, el educando se reconoce miembro de ella y opera en armonía con los fines sociales. Correspondientemente, transfiriendo a los educandos los modos propios de pensar, sentir y actuar que le dan su fisonomía cultural y conforman su mundo, el grupo se afirma y se expande en el presente y hacia el futuro de las generaciones humanas. Visto en esta perspectiva, el hecho educativo posee una incuestionable positividad social y, a su turno, la sociedad opera como fuente de sustento y respaldo de la formación del individuo.

Pero hay otra perspectiva que la crítica de la educación saca a luz y que cambia el sentido de la educación como fenómeno social. Transferir valores y nociones, recibirlos y mantenerlos, llevar del pasado al futuro la fisonomía de la sociedad no es frecuentemente otra cosa que perennizar ideas e instituciones superadas y salvaguardar una forma de vida decaída. La educación resulta ser así un mecanismo de conservación puesto en juego por el grupo para preservarse. Si un análisis más penetrante del grupo distingue en él líneas de poder y oposición de intereses, entonces re-

sulta ser la educación no sólo un medio por el cual el grupo, globalmente considerado, se afirma y se defiende, sino un mecanismo de mantenimiento de un determinado orden establecido en beneficio de un sector social dominante. Y el sujeto resulta no integrado al grupo entendido como una comunidad universal, ella misma integrada en todos sus componentes, sino adaptado a un estado de cosas que es el real pero no necesariamente el más justo o el más positivo desde el punto de vista del porvenir humano.

Vemos que este segundo aspecto de la problemática fundamental de la educación se liga estrechamente con el primero y lo complica. La acción educativa, cuestionable por sí como intervención en el mundo del otro, resulta ser además vehículo de mantenimiento de un orden de poder y frecuentemente obstáculo puesto al progreso. Sólo si supera esta dificultad básica, este vicio de conservadorismo sustantivo, puede la educación cumplir sin serias trabas su sentido humano de acción para el desenvolvimiento del hombre y no para la sujeción del hombre. Lo cual nos lleva al tercer aspecto problemático de la educación.

C. Educación y dominación

En lo anterior hemos señalado que la educación transmite un mundo social con un orden establecido. Este orden traduce las relaciones de poder existentes tanto a nivel de la sociedad global cuanto a nivel de los grupos particulares. Históricamente, las relaciones de poder se han ejercido por unos hombres en perjuicio de otros. Ha habido hombres y grupos dominados y dominadores, oprimidos y opresores. La sujeción a otro no es un hecho que se produzca sin afectar hondamente al ser humano, a su condición esencial como individuo y como comunidad. La dominación produce la pérdida o el debilitamiento del ser personal. Di-

cho en otros términos, frecuentemente usados en la antropología actual: la dominación provoca la alienación de la persona y es, por ende, una conexión fundamentalmente alienante.

Lo que señalamos tiene una validez general y puede documentarse con casos tomados de diferentes sociedades en el decurso histórico de la humanidad y con la situación de diversos grupos humanos y de individuos determinados dentro de cada sociedad. La alienación, consecuencia de la dominación, se ofrece sin embargo con caracteres especialmente marcados y agudos en los países del Tercer Mundo que padecen crónicamente de subdesarrollo. En ellos se dan internamente fuertes relaciones de dependencia y de opresión entre las clases, los grupos y las regiones, en perjuicio de las grandes mayorías que están sistemáticamente marginadas de los beneficios sociales. Pero estos lazos internos de dominación no son ajenos a las relaciones de dependencia externa que tienen sujetas a las naciones subdesarrolladas al dominio de las grandes potencias industriales. Dentro de un régimen abiertamente colonial o bajo otras formas de control económico y político, como parte del imperio de estas naciones, al Tercer Mundo le ha sido impuesto un status inferior, causa permanente de la alienación de sus grandes masas.

Como es comprensible, la condición de alienación no puede menos de afectar la capacidad de expresión y de creación de los individuos y los pueblos, marcando su cultura. Las naciones subdesarrolladas como el Perú, que se ofrecen como conjuntos no integrados en lo social, tienen una cultura inorgánica, imitativa y sin potencialidad de autoafirmación, una cultura que por estar vinculada directamente con la opresión que sufren los individuos y los pueblos, la hemos llamado *cultura de la dominación*.

Al igual que a la cultura, la realidad de la opresión humana afecta profundamente la educación como he-

cho social extremadamente sensible. He aquí tres de los más importantes aspectos en que el problema de la educación se liga con la dominación y el subdesarrollo.

En primer lugar, considerando genéricamente el fenómeno educativo, es importante subrayar la función del régimen escolar en la fijación y mantenimiento de las estructuras de dominación. La escuela, más quizá que ninguna otra institución, traduce la organización de la sociedad y la consolida. La relación maestro-alumno, tal como ha sido establecida y justificada tradicionalmente, es el modelo mismo de la subordinación de la conciencia y la voluntad de unas personas a las de otras. La disciplina escolar, que se impone en el plantel y se enseña en el aula, es concebida y defendida como reflejo del orden social que requiere una autoridad legítima que debe ser respetada y obedecida. La organización de la enseñanza como parte de una serie bien determinada de acciones, sujetas a calendario y dependientes de la autoridad superior, el proceso entero de la educación escolar considerada en sus aspectos formales más significativos y persistentes, introduce al educando al mundo de la dominación, lo habitúa a él y termina convirtiéndolo en un convencido justificador de la dependencia social so capa de la defensa de los más altos y firmes valores.

La educación institucionalizada en el Perú como también en otros países se ofrece así como un gran instrumento de alienación. Los movimientos de insurgencia contra el orden escolar que registra la historia de la educación, tanto como rebelión espontánea de los alumnos cuanto como alegatos doctrinarios contra el régimen escolar, son buen testimonio de esta función negativa que queremos poner de relieve.

No sólo la organización formal de la educación opera en el sentido indicado. También ocurre esto, y con efecto aun más negativo si cabe, con los contenidos de la educación. Según vimos, toda enseñanza posee, reconocida o implícitamente, una intencionalidad, un

telos que marca la dirección por la cual se orienta la acción del educador. Como sistema, en sus principios fundamentales, en la selección de la materia enseñada, en el énfasis puesto en ciertos temas y en el olvido de otros, la educación de un grupo social o de una nación revela su intencionalidad. Ahora bien, en países marcados por fuertes lazos de subordinación interna y externa, con una típica cultura de dominación, como es el caso del Perú, la educación por sus contenidos, por las ideas, valores y actitudes que transmite o suscita, funciona más aún como un poderoso agente de dominación y, por tanto, como mecanismo alienante.

Lo que el niño y el joven aprenden en el aula está muy lejos de adecuarse a las necesidades de liberación mental que son agudísimas en los países del Tercer Mundo. Por el contrario, sea con respecto al país, sea con respecto a su clase social, sea con respecto a sus propias reivindicaciones personales, lo que generalmente el educando recibe de la escuela es un reforzamiento de las nociones y los valores que, en lugar de ponerla al descubierto, velan la situación existencial en que se encuentra. Lo que la educación les da es pues otra vuelta de tuerca a la opresión que los agobia.

La situación no es mejor con los adultos a quienes absurdamente también se somete al régimen paternalista y autoritario que es usual, aunque no menos controvertible, en el caso de los niños. Para ellos, la materia educativa es asimismo un mensaje prefabricado y ajeno a toda incitación crítica sobre su realidad, cuya intencionalidad apunta a mantener encubierto y no exponer a ninguna contestación el orden de dominación que prevalece en la sociedad nacional y en las relaciones del país con las grandes potencias imperialistas que lo mantienen sujeto a un régimen de explotación. De allí que sea sintomática la ausencia, dentro de los contenidos educativos, de todos aquellos temas de interés vital y de resonancia social que inquietan

al educando en su existencia diaria. La institución docente no parece estar concebida y establecida para despertar la conciencia sino para adormecerla.

Lo que decimos no es, desgraciadamente, privativo, ni mucho menos, de la educación oficial y escolarizada. La educación particular está lejos de ser más libre en su inspiración y su acción educativa. En la mayoría de los casos opera deliberadamente en pro de la conservación del orden establecido y del ocultamiento de la realidad.

Por lo que toca a las formas no escolarizadas e informales de educación, cabe señalar dos casos principales: aquellas a cargo de empresas productivas interesadas en mejorar la capacitación de sus trabajadores y aquellas que se conectan con los medios de comunicación colectiva. En ambos casos es imposible formular un juicio favorable. Los cursos de capacitación laboral, so pretexto de una exigente preparación técnica, descuidan no sólo los aspectos de cultura general no ligados directamente con el adiestramiento correspondiente, sino que abierta y sistemáticamente excluyen todo tópico que signifique cuestionamiento del orden social en el que están insertadas las relaciones del trabajo asalariado. Por su parte, los medios de comunicación colectiva, cuando están en manos de empresas capitalistas, con muy concretos intereses comerciales y económicos, orientan su poderosa acción en un sentido típicamente conservador. Alimentan las motivaciones de lucro y satisfacción inmediatista que permiten un alto ritmo de consumo, contrario a los intereses de los países pobres del Tercer Mundo y, a través de ellas, justifican un orden social en el que aparentemente es posible para todos esas realizaciones. Sutilmente, hacen la apología de la dominación y refuerzan, con el instrumento educativo más penetrante, la alienación de las grandes masas.

Cabe, por último, llamar la atención sobre la función de reforzamiento de la dominación que cumple el

sistema educativo en razón de la desigual distribución de sus beneficios. En la mayoría de los países del mundo, la escolarización ha marcado siempre, con mayor o menor agudeza, la línea divisoria entre los grupos oprimidos y los opresores, entre los que disfrutan de los productos del trabajo social y aquellos que lo soportan como esfuerzo y pena. No aludimos aquí solamente a aquellos países que no han logrado grandes progresos en la educación pública, ni tan sólo de épocas en que estos progresos todavía no se habían materializado. En todas las épocas y en todos los países, por una típica distribución de los beneficios, la educación, que da poderosos instrumentos de manipulación social, ha sido el privilegio de las capas altas y medias y, en las proporciones correspondientes en cada caso, ha llegado y aún hoy llega más a los grupos socioeconómicamente privilegiados. Con ser general esta situación, resulta más grave —por razón del contexto mundial y de los índices de acumulación de poder y riqueza, de un lado, y de pobreza generalizada, de otro— en los países del Tercer Mundo.

El análisis anterior se ha localizado en los problemas de la educación en el Tercer Mundo, pues éstos muestran los extremos de la crisis que queremos poner de relieve. Pero esta crisis no se confina al Tercer Mundo. Cuando es instrumento de dominación y explotación social, en una u otra de sus formas, la educación funciona con los mismos efectos depresivos. En cualquiera de las latitudes, la educación, que en su institucionalización generalizada y en su orientación cívico-moral contribuye poderosamente, como hemos visto, a la alienación de las grandes mayorías y a la dominación de las naciones, por su distribución desigual e injusta, en cuanto servicio social, refuerza el desequilibrio de la sociedad donde quiera que sea.

Vemos así en toda su gravedad la problemática de la educación. Contemplados desde una perspectiva abstracta e ideal, los servicios educativos implantados

y expandidos aparecen como un principio de ascenso y bienestar humano. En la realidad de la historia concreta, insertados en las estructuras de dominación que prevalecen en las sociedades, pierden su fisonomía humana. El *telos* de la educación es la constitución y la realización del hombre.

Que esto se logre o se pierda es la esencia de la cuestión básica de toda filosofía eeducativa que, como tal, tiene que preguntarse por el sentido humano de la educación y responder a esta cuestión sin abandonar los ideales del humanismo ni tampoco el terreno firme de la realidad histórica en que de verdad existe el hombre de cada nación. Cuando una sociedad está organizada contra el hombre su educación se frustra como se frustra la humanidad de quienes forman parte de dicha sociedad. Entonces se trata de revolucionar la sociedad para lograr que sea realidad el hombre nuevo. Los profundos cambios sociales que esta operación requiere entrañan profundos cambios educativos; e inversamente verdaderos cambios educativos, capaces de conducir a la formación del hombre nuevo, requieren una revolución social. La educación del hombre nuevo es una educación revolucionaria. En este sentido se orienta la Reforma Educativa peruana.

Capítulo 2

RASGOS FUNDAMENTALES DE LA REFORMA EDUCATIVA PERUANA

1. La educación y la política revolucionaria

El subdesarrollo es esa suerte de enfermedad crónica que ha padecido el Perú porque sus clases dirigentes abdicaron de su misión de servir a la sociedad nacional. Sin duda, el país creció en las últimas décadas, pero la población aumentó aceleradamente, la pobreza también creció y la debilidad del organismo nacional se hizo cada vez más peligrosa. La paradoja del subdesarrollo es justamente que el crecimiento no fortalece sino que agudiza los males que afectan a la población, particularmente a las grandes masas. Esto se debe a que la causa no se halla en la falta de medios o en la magnitud del esfuerzo tomado aisladamente, sino en la estructura socioeconómica. Esta, por su carácter concentrador-marginador, no permite un ascenso de toda la población a niveles de operatividad más altos y mantiene el desbalance de las fuerzas sociales, de modo que la comunidad no se integra, la cultura no cuaja en creación original, el poder político está divorciado del país y el esfuerzo nacional global es insuficientemente productivo. Como quien acarrea agua en una canasta o quien es permanentemente saqueado, el país no logra nunca acumular poder social para avanzar.

La salida de esta situación no puede ser sino revolucionaria. Es preciso un cambio estructural, una mo-

dificación sustantiva de las formas sociales, económicas y políticas de ordenación de la vida nacional, que ponga en forma a la nación para las tareas de su prosperidad y su independencia. De allí la importancia de reformas como la agraria y la bancaria, la urbana y la industrial, cuando son emprendidas con carácter verdaderamente revolucionario. Este enfoque es, además, el único que permite entender adecuadamente la Reforma educativa que se está cumpliendo en el Perú.

El sentido y el alcance de la educación en el actual proceso peruano sólo pueden juzgarse correctamente si se percibe la importancia que les acuerdan quienes ocupan los más altos cargos de decisión política y de responsabilidad técnica. La educación es considerada decisivo factor coadyuvante de la realización y consolidación de las transformaciones estructurales que constituyen la justificación y la marca distintiva de ese proceso como una revolución *sui generis*. No habrá efectiva transformación social ni podrá establecerse un nuevo tipo de ordenación de la vida nacional, capaz de superar los vicios crónicos del subdesarrollo, si la educación no sufre una reforma profunda, paralela a las demás reformas sociales y económicas que se hallan en curso. Estas buscan cancelar los lazos de dominación interna y externa, eliminar la dicotomía concentración-marginación que afecta a la distribución del poder y la propiedad en el Perú, y vencer la persistente incomunicación interna, fenómenos todos que están en la base de la incapacidad de asegurar para las grandes mayorías nacionales un estatuto de existencia verdaderamente humano.

A nadie puede pasar inadvertida la firme convicción de los gobernantes peruanos de que la educación tiene que poner desde el principio sus decisivos resortes de cambio al servicio de la tarea revolucionaria, a falta de lo cual los esfuerzos desplegados para llevar esta tarea a buen término perderán su fuerza o serán frustrados. Esto entraña la consecuencia de que la

educación y la política se vinculan entre sí directa y profundamente, superándose de este modo las ilusiones de un neutralismo pedagógico que nunca existió en la práctica, pero que en el pasado fue utilizado hábilmente por los sectores conservadores para hacer de la educación un instrumento de legitimación de la sociedad clasista y opresiva y para sofocar en sus brotes más tempranos y más sanos todo intento de cuestionar y transformar el sistema social y echar a andar su transformación.

La convicción de que el quehacer de educar es inseparable de la promoción del cambio profundo de la sociedad y de que, en consecuencia, educación y política son indesligables, se da la mano en la doctrina peruana con la convicción paralela de que cualquier intento de resolver los problemas que afectan a la educación está condenado al fracaso sin el respaldo de un movimiento político-social nacional. Sólo se puede transformar efectivamente el sistema educativo y superar, en consecuencia, los defectos que presenta hasta hoy como servicio social y proceso humano, inscribiendo la educación dentro de un movimiento de amplitud y profundidad revolucionarias.

En educación, como en política económica, una simple modernización que no toca la estructura de la dominación y el subdesarrollo, con todas sus secuelas de alienación y despojo, es sólo un paliativo que posterga la solución efectiva de los problemas, cuando no la hace de hecho impracticable. Se explica entonces que el *Informe General de la Reforma de la Educación*, publicado en 1970, haya afirmado enfáticamente que "la política y la acción educacional de un régimen revolucionario debe, para ser auténtica, reflejar con fidelidad el carácter y la naturaleza esenciales de ese régimen. Desde este punto de vista, una reforma educativa en el Perú debe constituir la contribución educacional a la obra transformadora de un gobierno que ha definido la conquista de objetivos de cambio

estructural como la justificación de su propia existencia. Debe, por tanto, corresponder al modelo peruano de política revolucionaria".

2. El diagnóstico

En el contexto de la situación global del país, el cuadro negativo de la educación peruana ha sido trazado oficialmente sin eufemismos ni enmascaramientos. Por primera vez se ha reconocido a nivel de las altas autoridades del Estado que la educación sufre y ha sufrido secularmente en el país de graves deficiencias que afectan su base misma. El diagnóstico recogido en el *Informe General* y en la *Exposición de Motivos de la Ley General de Educación*, promulgada en marzo de 1972, que son ambos documentos oficiales, muestra una situación educativa caracterizada por rasgos que resumimos en lo que sigue:

— Es notoria la baja rentabilidad del antiguo sistema en relación con el monto del Producto Nacional Bruto invertido en los servicios educativos. Con una suma global de aproximadamente 5 % de dicho producto, el sistema dejaba fuera a casi un 30 % de niños en edad escolar, no lograba una escolaridad promedio mayor de 2,8 años y era incapaz de disminuir la considerable masa de analfabetos, que fluctúa alrededor de los tres millones de adultos.

— Las deficiencias del sistema afectan sobre todo a los niños y adultos de los grupos sociales marginados. El llamado síndrome de la pobreza se hace presente claramente en los educandos que arriban a la escuela y que, por falta de una atención adecuada antes de los seis años, son incapaces de rendir normalmente en el trabajo escolar. La insuficiencia de apoyo nutricional, psicológico y social afecta al desarrollo de estos niños y los hace fracasar inevitablemente en la escuela, condenándolos a la deserción. Si a esto se agrega el hecho

cardinal de que los servicios educativos han sido organizados teniendo en cuenta al niño de otros estratos sociales y de los centros urbanos más desarrollados, el efecto negativo y la impotencia de la escuela son inescapables. La educación oficialmente organizada ha operado así como un gran mecanismo de discriminación y de privilegio, en perjuicio de los grupos de más bajos ingresos y de las zonas marginadas del país que, sin embargo, concentran una parte muy considerable de la población peruana.

— Desde el punto de vista de la calidad, se han señalado defectos muy graves que tocan a los bajos niveles científicos que prevalecen tanto en los contenidos cuanto en los métodos de la educación ofrecida a la gran mayoría de los educandos. Los casos de educación de aceptable o alta calidad científica son contadas excepciones. Además, prevalecía una tendencia academizante que no permitía capacitar a los educandos para el trabajo, de tal modo que la educación primaria y secundaria aplazaba indefinidamente la preparación de los educandos para la actividad práctica en directo contacto con las necesidades del ambiente, haciéndolos candidatos forzosos a la Universidad, concebida como fábrica de profesionales. Pero la contrapartida de este apracticismo no era tampoco una sólida formación teórica general, sino un vacuo verbalismo, un memorismo mecánico, la ausencia de todo real cultivo intelectual, lo cual, a su turno, impedía que los educandos que egresaban del ciclo secundario estuviesen calificados para las exigencias del trabajo intelectual de nivel universitario al cual eran empujados como única alternativa educacional.

— Con lo anterior se liga un defecto más grave aún en sus consecuencias sociales: la desconexión de la educación respecto de la realidad peruana en sus diferentes ámbitos, el local, el regional y el nacional, con su contexto mundial. Lo que se estudiaba y se aprendía no era nada motivado por la vida social y la na-

turaleza en torno ni que pudiera revertir como medio operativo sobre ellas. Los contenidos programáticos, los conceptos matrices, las claves interpretativas que informaban la enseñanza, tanto en el campo del conocimiento histórico-social cuanto en el de la geografía del país, eran abstractos o transpuestos de otras culturas, imitados sin mayor adaptación en su contenido y su sentido de la producción científico-educativa de los países europeos o de los Estados Unidos. En el mejor de los casos —lo que no quiere decir por cierto que esta situación sea deseable— la educación generalizó los patrones de vida urbana de la capital y de la clase dominante en el país. Había aquí un hondo problema de orientación de toda la educación que ha operado como instrumento de consolidación y preservación del orden político-social establecido en perjuicio de las grandes mayorías. Su ineficiencia no ha hecho sino reafirmar el sentido antinacional de ese orden y la necesidad de transformarlo profundamente en sus módulos y efectos educativos como en todo el resto de sus aspectos sociales, económicos y políticos.

—Aquí tocamos la problemática de la cultura peruana como *cultura de la dominación*, que es expresión alienada y alienante de un hombre y una sociedad que no han logrado centrarse en su propio ser.[1] La cuestión de la educación peruana no puede ser desligada de la cuestión de la cultura peruana, aunque sólo sea porque la educación es el vehículo por el cual se transfieren los productos culturales, se expanden las realizaciones de una sociedad y se generan los resortes psicosociales necesarios para su creación y recreación constantes. Ahora bien, una cultura de la dominación como la nacional, es decir, una cultura marcada por la acción negativa de lazos de dominación internos y ex-

[1] Cf. nuestro ensayo "La cultura de la dominación", en *Perú Problema. 5 ensayos*. Lima, Moncloa Editores, 1968; recogido luego en *Entre Escila y Caribdis*, Lima, INC, 2ª edición, 1973.

ternos, sólo podría darse asociada a una educación mal orientada y alienante como la que el diagnóstico de la educación peruana reveló. La educación peruana ha tenido estos defectos porque la sociedad y la nación están en situación de dominación y generan una cultura del tipo correspondiente. Esta cultura proporciona la inspiración y el contenido de los procesos educativos que, así, quedan anclados en su función alienante. Correlativamente, porque la educación está marcada por todos los defectos del subdesarrollo, es incapaz de servir de instrumento adecuado para provocar una alteración sustancial de la cultura de la dominación que la impregna en sus principios, nociones y operaciones básicas.

— El diagnóstico reveló asimismo un serio problema de formación y reentrenamiento de cuadros docentes. La profesión magisterial, que se expandió fuertemente en la última década al ritmo de todo el sistema, no superó sus defectos de calidad ni enrumbó hacia una orientación pedagógico-doctrinaria capaz de provocar una mutación del sector educativo. Por el contrario, se ajustó sin problema al sistema en el cual buscó alcanzar mejoras de status socioeconómico, aunque sin éxito, porque continuaron prevaleciendo muy bajos niveles salariales. Los contingentes magisteriales profesionales no han sido elemento de mejoramiento de la calidad de la educación, no sólo en la orientación doctrinaria sino tampoco en los aspectos técnicos y científicos. Al mismo tiempo, por celos gremiales se hizo cada vez más difícil contar con el aporte docente de personal de otras profesiones que, si bien igualmente ajeno a las exigencias de cambio de la orientación educacional básica, ha alcanzado mejores niveles de asimilación de ciencia y tecnología y podía ser agente eficaz de transferencia en este campo.

— Con justicia han sido resaltados los defectos de orden administrativo en la educación peruana que afectan tanto a la organización cuanto al funciona-

miento del aparato responsable de los servicios educativos. El centralismo, el burocratismo, la rigidez fiscalizadora, la ausencia de todo sentido dinámico y técnico en la administración, han constituido un fardo pesado en hombros del magisterio y un obstáculo para el logro de las por sí limitadas metas de renovación educacional que se plantearon en el pasado. Para los maestros, para los padres de familia y para los educandos, el nombre de *Ministerio de Educación* resultó sinónimo de ineficiencia y lentitud en el servicio, favoritismo y abuso de autoridad, además de plétora de burócratas innecesarios.

—Finalmente, los problemas de la administración se han agravado por un inadecuado sistema de planificación de los servicios educativos que no sólo ha impedido la máxima expansión posible de dichos servicios sino que ha significado sistemático dispendio de recursos y deficiente aplicación de los fondos públicos. Buena muestra de ello es que el presupuesto del Ramo, que llegó a alcanzar la proporción de 28 % del Presupuesto Fiscal, hasta 1969 estaba dedicado en un 95 % a gastos de operación, quedando sólo un 5 % disponible para inversiones. Esto confirma la falta de racionalidad del sistema, incapaz no digamos de asegurar sino siquiera de iniciar la mejora cualitativa de la educación.

3. La Reforma Educativa

A. *Las bases del nuevo sistema*

La situación crítica que hemos expuesto a grandes rasgos es encarada por la Reforma de varias maneras convergentes, gracias a un planteo orgánico de la problemática educativa peruana. He aquí sus aspectos sustantivos:

En primer lugar debe mencionarse una nueva sus-

tentación doctrinaria de la educación y la fijación de objetivos concordes con el proceso global peruano, que apunta hacia el surgimiento de un nuevo hombre en una nueva sociedad. La Reforma sanciona la radicación de la educación, al igual que todo proceso e institución social, en el trabajo creador de personas libres. El trabajo, entendido como fuente de humanidad y de sociedad, está en la base de la creación de todos los valores y de la producción de bienes de todas clases que expresan al hombre en la historia. Por tanto, debe constituir sustento explícito de todo principio educativo. Se educa y debe educarse siempre *en* el trabajo, *por* el trabajo y *para* el trabajo. Pero se trata del trabajo libre y liberador, no de un trabajo alienado, mercantilizado y, en consecuencia, instrumento de la sujeción del hombre.

De allí que el reconocimiento del trabajo en la doctrina de la educación peruana no se dé aislado del contexto de los cambios estructurales destinados a liberar al hombre del Perú y a afirmar su independencia como nación. Esta conexión, que revela una profunda inspiración humanista en la nueva filosofía de la educación peruana, se advierte claramente en la *Ley General de Educación* que sanciona como fin fundamental del proceso educativo *el pleno desenvolvimiento de la persona humana*, y como fines específicos de la educación, en el contexto histórico social nacional, *el trabajo adecuado al desarrollo integral del país; el cambio estructural y el perfeccionamiento permanente de la sociedad peruana; y la autoafirmación y la independencia del Perú en la comunidad internacional.* A través de estos fines, la Reforma comprende a la educación con la reestructuración de la sociedad y el surgimiento de un nuevo hombre libre y plenamente participante.

Por esta orientación humanista, centrada en el trabajo creador, en el libre diálogo comunitario y en la reconstrucción social, la Reforma conlleva una nueva

concepción de la tarea educativa misma, una nueva pedagogía. Ese hombre distinto que la educación peruana contribuirá a formar debe ir surgiendo desde los primeros pasos del proceso enseñanza-aprendizaje. Los valores de la persona creadora tienen que ser potenciados al máximo por una pedagogía realmente adecuada al humanismo. Frente al verbalismo vacuo, al memorismo mecánico y el predominio casi absoluto de las motivaciones egoístas y utilitarias que han caracterizado a nuestra escuela hasta hoy, la obra educativa de la Reforma se sustenta en tres normas pedagógicas fundamentales, a saber, el principio de la crítica, el principio de la creación y el principio de la cooperación. Actuando cada uno desde su vertiente propia, en armónica operación, estos principios harán posible el cambio profundo de la educación peruana que es el objetivo central de la Reforma.

Educar para la crítica supone varias cosas esenciales. En primer lugar, proporcionar al educando los instrumentos intelectuales requeridos para analizar con objetividad la realidad. En segundo lugar, el ejercicio permanente de la reflexión que capacita para entender los hechos y percibir el sentido de las acciones. En tercer lugar, el encaminamiento del pensar hacia horizontes de conocimiento cada vez más amplios y más matizados. Significa, en fin, tanto la habilidad para enmendar errores cuanto la destreza para orientarse racionalmente en el mundo.

La crítica debe animar todas las fases de la educación y estar presente en sus más variadas realizaciones. Por ejemplo, la concientización, en su sentido profundo, consiste en el acceso a una conciencia crítica de la realidad. Por su parte, la enseñanza de la ciencia y la educación artística, cada una a su modo, se alimentan y se desenvuelven adecuadamente gracias al despertar del espíritu crítico del educando.

En lo que se refiere a la creación, la Reforma reconoce que ninguna educación completa puede prescin-

dir de la capacidad creadora del sujeto porque no hay hombre cabal sin libertad de creación. Cuando el individuo se afirma a sí mismo y se proyecta con autonomía hacia el mundo, logra realizarse como persona en el pleno sentido de la palabra. El niño, el joven y el adulto, privados de la oportunidad de expresar su propia interioridad o inhibidos de contribuir espontáneamente al movimiento social, sufren minusvalías que afectan gravemente su personalidad. De hecho no sólo viven apocados y deprimidos sino que su espíritu se empobrece, a veces irremediablemente. La educación debe impedir esto y, para lograrlo, tiene que suscitar permanentemente la contribución personal del educando a la obra humana. Esta incitación a la creación debe operar en todos los terrenos en que se desenvuelve la acción pedagógica, en las ciencias y en las artes, en la educación cívica y en la capacitación para el trabajo. Estimular la inventiva y desarrollar los medios de expresión de cada persona son, pues, imperativos esenciales de toda educación. La Reforma no puede dejar de asimilarlos y cumplirlos.

Pero así como la obra social no se realiza por esfuerzo de un solo individuo, tampoco la educación se realiza en soledad ni puede consistir en una capacitación para la acción insular egotista. La escuela, que es un mundo asentado en la cooperación, tiene que promover la cooperación y expandirla en los educandos. Cada uno de los actos educativos debe preparar para la solidaridad en la vida social ordinaria. Cada clase, cada proyecto escolar, cada circunstancia del trabajo y la recreación educativos ofrece una ocasión para la obra solidaria y para el desarrollo del espíritu de ayuda mutua. De este modo, la educación nueva es un principio de cooperativismo genuino y de participación permanente.

Los tres principios que hemos examinado definen, además, las tres principales relaciones de la persona con la realidad a las cuales debe estar atenta la edu-

cación: la relación con el mundo, la relación consigo mismo y la relación con los demás. Por la crítica el hombre penetra racionalmente en la sociedad, despejando los obstáculos que le impiden abrirse al mundo y operar sobre él. Por la creación se define como un centro de acción y como una fuente de enriquecimiento de la realidad. Por la cooperación se vincula a los demás en la participación y la solidaridad que son fundamento de toda comunidad genuina. Se advierte claramente que sólo una educación sustentada en estos principios puede ser auténticamente humanística.

La nueva pedagogía implica también una renovación profunda de las técnicas y los medios didácticos así como en la manera de concebir los currícula y los períodos de escolaridad. Sin una mejora sustancial de los niveles científicos de la educación y sin una gran apertura y flexibilidad, sin un mecanismo de promoción adecuada y sin la adaptación necesaria a los requerimientos y circunstancias de los grupos sociales y las regiones del país, la Reforma de la educación planearía en el aire de las decisiones legislativas pero no transformaría en nada la real situación de los educandos y la comunidad. De esto son plenamente conscientes quienes tienen a su cargo la implementación de la nueva educación peruana y están buscando nuevas fórmulas, soluciones diversificadas y de gran poder adaptativo, para responder a las demandas de un medio tan complejo como el peruano desde el punto de vista de la tradición histórica, la situación geográfica y la composición étnica y lingüística. Si recordamos que en el Perú todavía hay muchos pobladores de áreas rurales que no hablan español y otros más que son, si no monolingües, hablantes de primera lengua vernácula, se comprenderá el reto que representa esta nueva concepción de la educación.

Otras dos notas fundamentales de la Reforma, verdaderos pilares de su filosofía y de la reorganización de los servicios educativos, son la *libertad de educa-*

ción y la desescolarización. La Reforma sanciona la contribución de todos a la tarea educativa, de tal manera que cualquier esfuerzo, cualquier aporte y cualquier progreso que se haga en este orden de cosas debe poder ser incorporado al gran flujo educativo por el cual se educa permanentemente el hombre. Pero frente a la concepción privatista de la libertad educativa, reclamada por grupos que quieren establecer cotos cerrados de disfrute de los beneficios de la educación, la doctrina peruana busca realizar una verdadera liberación de la educación, abriendo a la comunidad todas las puertas de la formación humana, de tal manera que los estudios independientes, los aportes del trabajador en su función laboral, la acción de grupos de interaprendizaje informales y espontáneos y la utilización de los medios de comunicación colectiva, sean vías convergentes de educación que permitan responder al reto de educar a las multitudes carentes de todo servicio educativo en una sociedad subdesarrollada. Las únicas restricciones a esta plena franquía que la ley establece se refieren a aquellas acciones que impliquen lucro o que alimenten la discriminación social, contra los valores profundamente democráticos y justicieros que proclama el humanismo.

Esta apertura se expresa también en la desescolarización que, según hemos dicho, es nota característica de la Reforma. Frente al monopolio de la escuela y de la profesión docente, con la plena conciencia de que es imposible cubrir las necesidades educativas por los medios clásicos escolares, en el Perú se busca una amplia y sistemática promoción de programas y acciones educativas fuera de la escuela, sin la constricción de la asistencia a las aulas o la fijación de tiempos rígidos o currícula de tipo escolar, usando todos los recursos disponibles en la comunidad, aprovechando de los esfuerzos educativos del personal técnico y profesional disponible y multiplicando su efecto por el empleo de los medios de comunicación colectiva, los

principales de los cuales, la radio y la televisión, han pasado al control del Estado.

Pero la desescolarización significa en el Perú algo más. Significa la superación del esquema de la escuela cerrada, concebida como enclave en medio de una sociedad en proceso de cambio, que necesita cada vez más una real interconexión entre todos sus componentes. Hasta hoy, la escuela ha estado fuera de la comunidad y la comunidad ha permanecido en las puertas de la escuela. Es preciso abrir la escuela a la comunidad y llevar la escuela a la comunidad. Esto es lo que, con un modelo nuevo, se pretende hacer bajo el principio de la *Nuclearización* de todos los servicios directa o indirectamente educativos. El sistema nuclear, en contraste con el escolar, es la comunidad en plan educativo, el conjunto de la población en un ámbito territorial, con todos sus servicios, escuelas y también agencias de salud, comercio e industria, representantes del gobierno local y del poder central, colaborando con los padres de familia y los maestros en la gestión educativa.

La unidad organizativa correspondiente será un *Núcleo* gobernado por un *Consejo Educativo Comunal*. Habrá núcleos a lo largo de todo el país, de tal manera que la red nuclear constituirá la base de la organización de la educación a escala nacional. Con lo cual se sanciona, no sólo en la teoría abstracta sino en la práctica muy concreta del servicio educativo, el principio de la participación de la comunidad.

El sentido de la Reforma educacional sólo puede entenderse si no se olvida el signo de participación que tienen todas sus realizaciones. Por medios convergentes se busca vincular todo el tiempo de acción de la escuela a la sociedad, estableciendo una corriente de intercambio que haga posible la presencia de las comunidades de base en la operación educativa, correlativamente, la contribución de educandos y educadores al desarrollo social en el contexto de la revolu-

ción. Esto se puede ilustrar con varias instituciones y programas establecidos por la Reforma. La nuclearización, ya mencionada, es una de ellas. Otra es el uso de todos los recursos humanos y la capacidad instalada, directa o indirectamente educativos, en beneficio de la educación de las grandes mayorías. Los programas de educación bilingüe, la revalorización de la mujer, la promoción educativa de las áreas rurales y de alfabetización integral, dentro del cuadro de la educación permanente, revelan esta vocación comunitaria de la Reforma. El Servicio Civil de Graduandos, que obliga a todos los educandos a un período de trabajo previo a su graduación, es asimismo un medio eficaz de compenetrar a los jóvenes con el país profundo y de canalizar sus conocimientos y energías frescas hacia las zonas más marginadas y más necesitadas del país. En este y otros programas se trata de crear los mecanismos y preparar las condiciones para una verdadera movilización educativa de todo el país.

Para este gran impulso que ha de recibir la educación se requerirá un personal calificado a través de un vasto programa de cursos de perfeccionamiento, becas y créditos de estudio que faciliten el avance educativo de quienes tienen las condiciones para las formas más elaboradas de capacitación profesional y científica. Con tal fin se ha creado un Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, especialmente dedicado a la investigación educativa en la perspectiva de la Reforma y al perfeccionamiento y reentrenamiento del personal magisterial. Asimismo ha sido establecido un Instituto Nacional de Becas y Crédito Educativo, dedicado a la promoción, coordinación y racionalización del uso de los recursos económicos y estímulos para la educación en Centros de enseñanza del Perú y del extranjero, sin descuidar las políticas de recuperación y afincamiento en el país del personal altamente calificado que hoy emigra al exterior. Este Instituto regulará el mecanismo general

de becas y créditos de estudios para todos los niveles y modalidades de la educación, aunque su terreno prioritario será la Educación Superior.

Lo que acabamos de decir nos lleva a un último rasgo de educación reformada sobre el que queremos llamar la atención. Esta educación tiene que ser un despertar del hombre peruano a la conciencia crítica de su situación, una eliminación sistemática de mitos enmascaradores y de factores ideológicos de alienación que han permitido hasta hoy que generaciones de peruanos sean incapaces de unir sus esfuerzos en una acción revolucionaria. La educación nueva aspira a ser liberadora y para lograrlo debe servir a la *concientización* de los peruanos, niños, jóvenes y adultos.

B. El nuevo sistema educativo

Obviamente las orientaciones doctrinarias arriba señaladas no podrían darse sin que el sistema general de la enseñanza vigente hasta hoy fuera afectado. Además, él ha demostrado su incapacidad para satisfacer las necesidades de la población peruana, entre otras razones porque fue establecido como calco de la institucionalización de la educación en los países más avanzados de Europa o en los Estados Unidos, sin tener en cuenta las condiciones y demandas de la realidad nacional. Un cambio profundo era pues necesario desde todo punto de vista.

El sistema que la Reforma introduce distingue tres niveles generales de educación, siendo el primero el que concierne a la formación de los niños antes de los seis años y también a la orientación de la familia y la comunidad para ofrecer una atención a esos niños en la etapa decisiva de su desarrollo personal. A este nivel, llamado de *Educación Inicial,* sigue una *Educación Básica* de nueve grados, que es general y obliga-

toria. Se ofrecerá en tres ciclos y tanto en forma regular para niños cuanto de modo no regular, la llamada *Educación Básica Laboral*, para los adolescentes y adultos que no han podido seguir estudios regulares. Aquí cobran importancia especial los medios de educación no-escolarizada que permitirán una efectiva acción educativa con una población que generalmente tiene gran resistencia al sistema escolar. Un tercer nivel es el de la *Educación Superior*, que comprende asimismo tres ciclos de profesionalización y estudios avanzados, desde los de calificación intermedia en profesiones cortas que conducen a la obtención de un Bachillerato Profesional, hasta los altos estudios de carácter doctoral. También en este nivel, paralelamente a las formas regulares de la educación, la nueva legislación sanciona formas no-regulares y desescolarizadas, así como el reconocimiento de estudios independientes que, por tanto, valdrán a lo largo de toda la educación.

El Sistema incorpora varias modalidades educativas, definidas en la Ley General como "las variantes de los niveles del Sistema, establecidos para adaptarlo a las condiciones y peculiaridades de los educandos y a las necesidades sociales y económicas del país". Además de la *Educación Básica Laboral*, son muy importantes la *Educación Especial* para educandos que presentan caracteres de excepcionalidad, la *Calificación Profesional Extraordinaria*, que asegura el reciclaje, la adaptación y el perfeccionamiento permanente de los trabajadores de toda clase; y la llamada *Extensión Educativa*, que comprende la educación no-formal de variados tipos. Este influjo permanente que recibe el individuo de la sociedad debe ser especialmente considerado por los profundos efectos formativos que tienen en la actualidad los medios de difusión colectiva.

El cambio del antiguo sistema al nuevo se realiza gradualmente de acuerdo con un plan incorporado al

Plan Sectorial, dentro de la planificación general que cubre todas las actividades del Estado y de la producción. A partir de la dación de la Ley General, en 1972, se estima que la conversión se habrá cumplido en 1980.

Capitulo 3

EL SENTIDO DE LA CONCIENTIZACION

1. Como hemos señalado antes, la Reforma Educativa peruana concede especial importancia a la concientización dentro del proceso que globalmmente comprende la educación en su sentido más rico y más nato, tanto como desenvolvimiento individual cuanto como desarrollo social. Esto quiere decir que para la doctrina peruana, no puede haber educación genuina de la persona individual y de la comunidad sin concientización. Más aún, quiere decir que toda educación enderezada a sus verdaderas finalidades no puede menos que ser, en su médula misma, concientización.

Este rasgo, enfatizado de este modo, ha sido una de las causas del enconado ataque que sufrió el proyecto de Reforma, primero, y la Ley General de Educación, después, principalmente de parte de los grupos más retardatarios de la sociedad y la política peruanas. Como es de suponer, el ataque se apoyó en un cierto concepto de concientización, una mañosa deformación de este principio educativo. Según este concepto —que ha sido rechazado explícitamente en los documentos oficiales de la Reforma— concientizar sería equivalente a adoctrinar, a poner en la mente de otro, y especialmente del educando menor, ciertas nociones y valores que, a través de la concientización, van a producir un verdadero asalto a las conciencias, una intromisión abusiva en el fuero íntimo de los educandos. ¿Quién podría aceptar tal concepto y el siniestro proyecto que esconde?

Forjar esta imagen totalmente desfavorable y censurable de la Reforma es precisamente satanizar la concientización y, con ella, el conjunto de la revolución en la educación. Pero, obviamente, semejante proyecto, que sería francamente deseducativo, choca con los principios y los fines declarados y ya en mucho implementados de la Reforma. Esto quiere decir que otra es la concientización que postula la Ley General y que resulta esencial dentro del proceso de cambios que promueve la nueva educación. Conviene, por eso, precisar bien el concepto de concientización que es sustento de esta nueva educación en el Perú.

Veamos algunos textos significativos. En la Exposición de Motivos de la Ley General de Educación se expresa que la concientización "...es un proceso que se cumple en la forma reflexiva de concientizarse y coadyuva a la liberación del educando, lo abra al mundo, haciéndolo apto para adquirir un compromiso profundo con la realidad y con un modo de existencia libremente elegido". Por otra parte, en el *Informe General de la Reforma*, leemos: "Concientizar es la tarea educativa que hace tomar al individuo conocimiento crítico de su situación real en el contexto socioeconómico, permitiéndole reconocerse como un ente social responsable que forma parte de un proceso histórico, en el cual está ineludiblemente inserto y que lo emplaza a participar activamente en él. El desconocimiento de este hecho o su evasión constituye el concepto polarmente opuesto de alienación. Concientizar es, pues, desalienar".

Los textos transcritos definen muy precisamente el sentido de la concientización en la educación peruana. Antes de cualquier análisis, como concepto global, es claro que el acto educativo ligado a la concientización de promover la toma de conciencia por una persona, menor o adulto, es algo bien determinado en su contenido y sus alcances. Cualquier confusión con otro concepto u otra operación práctica sólo puede deberse

a ignorancia o desatención, cuando no se origine en un deliberado propósito de desorientar y detener el proceso de cambio educativo. La concientización implica el desarrollo de la libertad personal y es incompatible con toda forma de opresión. Por eso puede ser y es un instrumento de liberación.

2. Si intentamos ahora un examen más detenido del concepto de concientización formulado en los textos arriba transcritos, comprobaremos que dicho concepto aglutina varias ideas básicas. Analíticamente consideradas, ellas son las siguientes:

a) *Un despertar de la conciencia.* La concientización es un acto que no cierra sino que abre la percepción que el sujeto tiene del mundo, es un despertar de la conciencia. Representa una operación iluminadora o, dicho más exactamente, de preparación y estimulación de la conciencia para la iluminación del mundo natural y social en que está inserto el sujeto.

b) *La crítica racional.* Los mecanismos psicológicos que la concientización pone en juego tienen un elemento impulsor sin el cual no puede darse la percepción del mundo ni la comprensión de la situación de cada individuo y de cada grupo humano. Este elemento es la razón operando críticamente.

Sin crítica no hay concientización pues al faltar ella la conciencia se mantendría en un nivel superficialmente intuitivo, sin capacidad de penetrar en la trama de las causas y condicionantes que le dan a la realidad su fisonomía concreta. Por otra parte, la crítica preserva al sujeto de la acción distorsionante que sobre su percepción del mundo ejercen los intereses, los factores emocionales e impulsivos, los mitos e ideas recibidos, y el provincialismo de un punto de vista exclusivo. En virtud de la acción de la razón —entendida en el sentido más amplio de la intelección teórica y práctica y ordenación normativa y valorativa— la conciencia supera la opacidad y la simpleza de la aprehensión de

las cosas y, dinámicamente, entiende cada vez más y mejor la realidad. El sujeto abarca de modo creciente la totalidad de su vida, ligada a las circunstancias del medio físico y del proceso social, a su individualidad psicofísica, a la trayectoria pasada y la coyuntura presente de su grupo, accediendo de este modo a la objetividad. Decir concientización es, por eso, decir objetivación de las ideas y los juicios que los sujetos formulan sobre el mundo.

c) *Una opción racional.* La concientización despierta al sujeto a la comprensión del mundo en que está inserto, un mundo, por tanto que lo compromete como individuo y como miembro de un grupo, sujeto de una clase social y una comunidad nacional. Por tanto, motiva su acción. Comprender y sentir el reclamo de la acción son dos aspectos íntimamente ligados entre sí de la operación de concientización. Y la acción parte de una opción que el sujeto se ve llevado a hacer, ineludiblemente, por la evidencia de la realidad.

Esta opción es, pues, racional. Se efectúa de cara a la realidad de verdad, no dominada la conciencia por mitos enmascaradores, por preconceptos o prejuicios, pensamientos nutridos por el deseo o el interés. Lo que busca la concientización es que el sujeto, abriéndose paso entre ilusiones y obstáculos mentales, sea expuesto a la realidad y sienta la necesidad de optar iluminado por la razón patente en esa misma realidad.

d) *El compromiso existencial.* Pero esa opción racional no es simplemente mental; no puede serlo. Lleva a un compromiso con la realidad que vive el sujeto, con el hombre que busca realizarse en lucha con las fuerzas de la dominación, con los factores alienantes, negadores de la humanidad. A tal punto este momento es esencial que puede decirse que sin él la concientización es incompleta y se frustra. Una pura comprensión racional del mundo humano, sin intervención práctica, no se puede dar en los hombres cuyo

modo de existir es estar con los otros hombres en un mundo concreto, fechado y localizado. Sea por la acción, sea por la abstención, el sujeto concientizado toma partido en la realidad sabiendo lo que hace.

e) *La liberación de la conciencia.* Por todo lo dicho antes resulta fácilmente comprensible que la concientización está en las antípodas de la dominación de la conciencia y de la alienación del sujeto humano. Ninguna imposición de verdades, ningún dogma o principio indiscutido se compadecen con el despertar de la conciencia y su apreciación crítica.

Pensando en términos educativos, esto significa que la concientización reclama la libre acción entre educando y educador, el diálogo de las personas y la estimulación permanente de la creatividad del sujeto. Significa que no pueden admitirse los esquemas verticalistas y los mecanismos de mera transferencia de contenidos completamente elaborados y sin apertura intelectual; significa que la cooperación y el diálogo son condiciones y signos fundamentales de una concientización que se cumple de acuerdo con sus postulados básicos.

La concientización no sólo no admite una acción impositiva declarada sino tampoco la mera función pasiva del sujeto, la simple recepción de un efecto generado en otra conciencia. En rigor, el verbo *concientizar* es reflexivo y no transitivo. Se conjuga expresando la acción que el sujeto ejerce sobre sí mismo y no sobre otro. Yo me concientizo a mí mismo o quedo en la opacidad y en la desconexión de la conciencia. Nadie me puede concientizar. Aceptar esta acción sería como admitir que alguien puede vivir mis vivencias, despertarse en mi despertar, sentir en mis sentimientos. Esta radical singularidad y autonomía de la concientización ha sido subrayada por Pablo Freire al declarar que *nadie concientiza a nadie*. Sin embargo, podría pensarse que hay contradicción en otra afirmación complementaria que hace el educador

brasileño, completando su pensamiento. En efecto, él dice también que *nadie se concientiza solo*. ¿Cómo es posible esto si la concientización es una operación que el sujeto realiza por sí mismo? La respuesta no es difícil de dar, sin embargo. Lo que Freire pone de relieve con razón es el elemento esencial de convivencia que opera en la iluminación de la conciencia como en todo acto humano. La situación de cada sujeto es histórico-social y la concientización no puede ser ajena a esta situación. De allí que el sujeto acceda a su propia concientización en diálogo con los demás, promovido a ella por los otros y promoviéndolos a su turno a la toma de conciencia crítica. La manera más simple y más concreta de expresar este hecho decisivo es hablar de *interconcientización*, de la operación que realizan los hombres, apoyándose mutuamente en sus conciencias críticas, y que les lleva desde la clausura hasta la comprensión racional y el compromiso existencial. Y, por eso mismo, no debe hablarse de concientizar sino de promover la concientización de alguien que, a su vez, sea agente de nuestro propio acceso a la razón.

3. Por lo anterior, sabemos que la concientización es la apertura del espíritu a la realidad en todas sus facetas. Por ella se produce un enriquecimiento permanente de las relaciones teóricas y prácticas del hombre con la sociedad y la naturaleza. Este enriquecimiento, sabemos, es la razón última de la educación. Si el proceso educativo no lleva a la realización cada vez más plena de la persona en el contexto de la comunidad, falla su objetivo cardinal y se convierte en deseducación. De allí que toda educación genuina deba promover la concientización de los individuos y los grupos, el despertar de la conciencia humana para la aprensión de la naturaleza y la operación creadora sobre ella, para el reconocimiento del mundo de los demás y la plasmación de una realidad social que

pueda ser llamada convivencia humana, comunidad de personas.

La conexión esencial que existe entre educación y comunidad hace que, como hemos subrayado más arriba, la forma adecuada de cumplir el principio de la concientización es la comunicación de las conciencias en el proceso del descubrimiento de la realidad, es decir, la *interconcientización*. Esto mismo es el diálogo, que constituye uno de los pilares de la nueva doctrina pedagógica, aunque su reconocimiento como elemento fundamental de la educación se remonte a muchos siglos atrás en la historia de la humanidad. El diálogo es comunicación de conciencias, pero no cualquier comunicación. Para ser tal, las conciencias tienen que operar críticamente, ser animadas y guiadas por la razón. Un diálogo que careciera del ingrediente crítico sería un aparente despertar de los espíritus, una simple estimulación recíproca de las personas que bien puede conducir a una exacerbación de impulsos y emociones con un fondo predominantemente irracional. Un seudodiálogo de este tipo no podría esclarecer al individuo ni guiar al grupo y, lejos de liberarlo de fantasmas y mitos que obstaculizan su percepción de la realidad, lo encadenaría más a ellos.

¿Qué puede significar una educación que no sea interconcientizadora? La respuesta es fácil de dar: un diálogo frustrado cuando no una forma de actuar sobre el psiquismo de los educandos para producir en ellos efectos que los condicionen a una cierta concepción del hombre y a una cierta actitud respecto a la realidad. La ausencia del diálogo concientizador los hace manipulables y los deja presos en los mecanismos de dominación. Una educación sin concientización es así contraria a toda forma de educación liberadora; es más bien una educación para la dominación.

Si a la Reforma educativa peruana se le amputa este elemento de racionalidad crítica, pierde por entero su carácter de acción liberadora, de levadura de la

realización plena de todos los hombres que es la meta del humanismo.

Pero esta amputación es justamente lo que explícita o implícitamente pretenden hacer quienes objetan la concientización en la educación. Y tan ligado está este proyecto a la negación de los principios del humanismo, que aquellos grupos de poder o regímenes que se oponen abierta y sistemáticamente a la liberación de los pueblos y por ende se identifican en las declaraciones y en los hechos con la contrarrevolución, quieren suprimir la concientización del proceso educativo. Estos grupos y regímenes se empeñan en sustituir una acción educativa que despierta y esclarece la conciencia de los educandos sobre la situación existencial por otra que desvíe su atención de la verdadera realidad y le oculte la trama de causas económico-sociales y culturales responsables de su situación como persona y como miembro de un grupo. Actuar de esta suerte equivale a desconectar la conciencia del mundo. Esta acción negativa debe ser bautizada con el único nombre que la singulariza bien: *desconcientización*.

Desconcientizar es entonces oscurecer la conciencia, volverla a encerrar en las paredes de los mitos y los prejuicios que no permiten alcanzar el mundo y actuar sobre él. Esta acción, por engalanada y camuflada que esté mediante principios y valores aparentemente espirituales, no es sino una forma de dominar al educando y, por tanto, de impedir la promoción integral del hombre.

Este efecto contrario al desarrollo humano hace ya muy negativa la desconcientización. Sin embargo, alguien podría explicarla atribuyéndola a un defecto de orientación, a un mal episódico, producto de la ignorancia de quienes son los responsables de los servicios educativos. Pero de hecho no ocurre así. La desconcientización es un proyecto de política educativa muy concreto que obedece a motivaciones

antisociales y es generada por intereses que se alimentan del sojuzgamiento de la inmensa mayoría de los hombres. En consecuencia, representa una de las formas más nocivas de la deseducación contra la cual hay que estar siempre en guardia.

Capitulo 4

EL SENTIDO DE LA LIBERTAD DE EDUCACION

1. Todos los intentos de reformar la educación y de construir una educación liberadora están condenados al fracaso si la educación no tiene el respaldo de una honda transformación social. La coyuntura histórica de cambio es indispensable para lograr la verdadera formación humana. Pero, a la vez, y por paradójico que parezca, esta coyuntura hace más difícil cumplir cabalmente las exigencias de enseñar y aprender porque obliga a una creatividad constante del educador y del educando sin la cual el proceso revolucionario de la sociedad podría ser entorpecido o paralizado. La rutina es soportable, cuando no buscada, en una educación que divorcia la humanidad, la vida y el esfuerzo creador. En cambio no es posible en una educación a tono con el desafío de una sociedad que va liberando al trabajador y que, por ende, está destruyendo las condiciones de dominación del hombre y reconstruyéndose poco a poco. Cuando comienza la liberación de los explotados, comienza también la verdadera formación humana. La educación liberadora, que sigue la vía trazada por el trabajo desalienado, es así a la vez la liberación de la educación misma, el verdadero inicio del proceso de despliegue de todo el hombre y todos los hombres.

Liberar la educación significa algo más que superar las rigideces y la pasividad de la pedagogía tradicional. Estos pasos son ciertamente indispensables,

pero no bastan. Es preciso ir más a fondo y lograr una ruptura más decisiva de la tradición educativa que ha convertido a la escuela cerrada y aislada en el foco del proceso educativo, con varias consecuencias perjudiciales cuyos efectos se hacen cada vez más notorios. El primero tiene que ver con el divorcio de la educación y el trabajo. Mientras la escuela ha sido concebida como el ámbito educativo por excelencia, la educación se ha confundido con el quehacer escolar, dejando fuera lo más fecundo de la actividad laboral. Cuando se quiere acercar de veras la educación al fundamento de la creación humana, entonces es preciso romper el enclaustramiento del educando en la escuela y ponerlo en contacto con los procesos y los protagonistas del trabajo.

Otra de las consecuencias negativas del aislacionismo escolar es la ruptura de los vínculos entre la actividad educativa y el mundo de las necesidades y las preocupaciones concretas de la comunidad. Lo que se enseña a los niños y a los jóvenes no responde a los requerimientos de la sociedad en torno. Se ajusta a fórmulas abstractas, dictadas por autoridades lejanas. En estas condiciones, a nadie puede extrañar que, como fuente paralela de educación, más atractiva y potente que la escuela, hayan operado con creciente efecto sobre la conciencia de los educandos los medios de comunicación colectiva, especialmente la televisión, la radio y el cine. En ellos, desgraciadamente con notorios efectos alienantes y poco o nada instructivos ha encontrado el educando lo que la escuela enclaustrada no le sabía ofrecer. Inversamente, esta educación cercada, que es lo característico del régimen escolar, no podía ni ayudar ni recibir ayuda de la comunidad, esa gran fuente de recursos y de incentivos educativos.

De hecho la comunidad es educadora fundamental. Lo que sabemos, lo que afirmamos y lo que transmitimos posee su principal fuente en la vida

social, la de nuestra comunidad inmediata o la global de toda la nación. Pero esta función puede tener diverso alcance y sentido. Mucho cuenta que la comunidad se halle debidamente organizada, asuma un proyecto colectivo definido, sepa traducirlo en acciones sistemáticas y pueda aprovechar el concurso de todos. Si se dan estas condiciones, esa función será fecunda y eficaz; de lo contrario puede resultar anárquica, regresiva o, en el mejor de los casos, carecer del adecuado impulso. La comunidad debe, pues, organizarse para funcionar cabalmente como instancia educativa, de tal modo que la educación que se cumple en los planteles goce de un incentivo y soporte y establezca un puente con el mundo real. A través de la apertura hacia la comunidad, la educación se convierte en educación en y para la vida, superando los esquemas del escolarismo artificial. No se concibe una verdadera Reforma de la educación sin una proyección hacia la educación liberadora que, a su vez, exige liberar a la educación de una estrecha tradición escolar y anticomunitaria. Esto es lo que hace la Reforma educativa peruana a través de muchas de sus postulaciones y de las soluciones concretas que está comenzando a aplicar.

2. Dada la significación de este principio y considerando sus frecuentes distorsiones, conviene detenerse a examinarlo con atención y reflexionar sobre su sentido en el contexto de la Reforma educativa y del proceso revolucionario de la nación peruana.

Comencemos por reproducir textualmente el artículo de la Ley General que formula la doctrina peruana sobre la libertad educativa. Es el artículo 5º, contenido en la sección primera de la Ley, dedicada a las Disposiciones Fundamentales. Dice así: "El Estado garantiza la libertad de educación que implica el derecho de todos a educar y a elegir la forma de

educarse, individualmente o en asociación con otros, dentro de las prescripciones de la Ley."

Tal como lo formula la Ley, este principio está íntimamente vinculado con la filosofía humanista que da su sustento a la Reforma. El centro de la filosofía humanista es la afirmación de la persona humana como instancia libre y autónoma y el reconocimiento de que sin diálogo de personas no es posible una sociedad auténtica. Puesto que la educación es el proceso por el cual cada hombre, en conjunción con los otros hombres, llega a adquirir su propia fisonomía como persona, no cabe concebir una educación genuina que no sea realizada en la libertad y para la libertad. Todos deben tener la posibilidad de entrar en el diálogo educativo sin restricciones, o sea, la posibilidad de ayudar a otros a alcanzar su plena formación y de recibir de los otros ayuda en este proceso permanente de autoconstitución. Porque el hombre es persona libre, por eso debe haber libertad de educación.

Lo anterior hace ya suficientemente claro el núcleo doctrinario del que forma parte este principio. Es un aspecto cardinal de la educación liberadora, del proceso por el cual el individuo y el grupo, en acción recíproca, ganan su libertad, es decir, superan todas las formas de dominación que son trabas y limitaciones de su desarrollo integral. Frente a la pseudoeducación o a la educación adulterada, la educación liberadora es eminentemente concientizadora y desalienante.

Para que esta función se cumpla a plenitud es necesaria la libertad de educación. La educación no puede ser liberadora sin libertad de educación y, recíprocamente, esta libertad es un mito o pierde su sustento si se la interpreta como una franquía para someter al individuo a cualesquiera formas de coacción espiritual o para excluir a alguien de los beneficios educativos. De allí que la libertad de educación tenga

que consagrarse paralelamente a otras nociones básicas de la doctrina de la educación liberadora, como se hace en la Ley General.

Entre estas nociones de primera importancia está la función concientizadora de la educación que, como hemos visto, asegura el despertar de todos a la comprensión racional de su situación en el mundo y promueve una actitud de compromiso con la transformación de ese mundo en pro del ascenso humano. También se articula con el mismo principio el reconocimiento de los estudios independientes y de la educación que cada hombre gana a través de la experiencia de la vida y de la praxis del trabajo, contra la tendencia creciente, subproducto de la burocratización de la sociedad, a dar más importancia a los trámites formales y a los signos exteriores del saber que al saber mismo. La participación de la comunidad es otro aspecto doctrinario fundamental que debemos recordar aquí. Y en esta línea se sitúa asimismo la desescolarización, gracias a la cual será posible un acceso más amplio y seguro de toda la comunidad a los beneficios educativos. La libertad de educación es el sustento teórico y normativo de la desescolarización consagrada por primera vez de modo expreso y amplio en la legislación educativa peruana.

3. La libertad de empresa es uno de los principios básicos de la economía capitalista. Es también el medio más seguro de concentrar el poder social en unas pocas manos y de privar de la efectiva libertad, juntamente con otros beneficios sociales, a las grandes mayorías. Para quien piensa en términos revolucionarios, es decir, para quien reconoce el imperativo de un cambio profundo en las estructuras de base de la sociedad, que asegure la superación de cualquier forma de dominación y permita el logro cabal de la humanidad en todo el hombre y en todos los hombres, la libertad de empresa está asociada a la miseria de miles de hombres y a la preserva-

ción de privilegios contrarios a la racionalidad y la justicia de la vida social.

Lo anterior quiere decir que no puede haber nada más chocante para el revolucionario genuino que el ver asociado el concepto de libertad de educación al de libre empresa. Sentirá grandes temores sobre el porvenir de la educación democrática si prevalece esta asociación.

Por eso algunos se extrañan de que una Reforma educativa como la que el Gobierno peruano ha emprendido, cuyas metas son profundamente populares, reconozca la libertad de educación. De otro lado, quienes ven en la intervención estatal una garantía de democratización, no alcanzan a veces a percibir que también la estatización de la educación puede ser un camino de consolidación de privilegios y de sistemática injusticia que se hace a importantes grupos socioculturales.

La vinculación de libertad de educación y libertad de empresa en la educación se ha difundido durante los últimos años en el Perú, como en otros países latinoamericanos, por obra de quienes expresaron la opinión de los grupos oligárquicos conservadores y de derecha en materia educativa. Organos de prensa, grupos representativos de ciertas instituciones de educación y figuras notorias de sectores doctrinarios unieron en su alegato la libertad de educar con el derecho de establecer y conducir instituciones educativas para uso y beneficio de círculos cerrados. Desde esta perspectiva, para ellos y para la generalidad de quienes han seguido el debate peruano, el derecho a la libertad de educación tenía su raíz en principios semejantes y era una reivindicación análoga a la libertad de empresa. Lesionar esta última libertad era una forma de lesionar la facultad de todo hombre libre de contribuir a su educación y la de otros hombres.

De aquí pareciera deducirse la siguiente consecuencia: si la Ley General consagra la libertad de

educación, quiero decir que su filosofía no es distinta de la del liberalismo que alimenta todas las reivindicaciones privatistas y privilegiantes en la existencia social, La Ley no sería así revolucionaria puesto que obedecería de este modo a los intereses de los grupos dominantes que son los que quieren y están en condiciones de tener centros educativos para uso particular.

La consecuencia resultaría inobjetablemente válida si la premisa estuviera bien fundada. Pero este no es el caso. La libertad de educación no es un principio que implique y menos pueda reducirse al derecho de educar para el propio beneficio, con exclusión de los demás miembros de la comunidad y sin que nadie pueda impedirlo. La libertad de educación tiene un signo diametralmente opuesto. Significa que todos deben dar y recibir los beneficios de la educación y que en la verdadera educación no caben limitaciones ni barreras. La libertad de educación es, por consiguiente, un principio de apertura de la educación, de ruptura de toda forma rígida de educar y, a la vez, de remoción de todo impedimento o limitación educativa establecida en perjuicio de un individuo o un grupo.

Este genuino sentido de la libertad de educación que, como fue señalado más arriba, se da la mano con la educación liberadora, posee un signo profundamente revolucionario y es por tanto opuesto a toda forma de discriminación. La educación liberadora, para ser tal, tiene que educar para y en la libertad. Pero precisamente educar en la libertad es lo que postula el principio que comentamos, el principio que abre de par en par las puertas de la educación a la comunidad y estimula la multiplicación y el uso más productivo de todos los medios educativos en todas las circunstancias de la vida social.

Siguiendo estos postulados básicos, la Ley General incluye la enseñanza en centros particulares como

un medio de ampliar los servicios educativos, al lado de los otros medios que pueden aplicar el gobierno y la comunidad para extender la educación. Los centros educativos particulares, en cuanto instituciones de enseñanza, son reconocidos dentro del régimen de servicio que es el propio de la educación y sujetos a los controles que deben ejercerse sobre ellos como entidades sociales no lucrativas con una dimensión económica. Pero cuando los servicios educativos se organizan como empresa no cabe reclamar libre acción para ellos en época de cambio estructural porque la libertad de empresa es contraria a toda política verdaderamente revolucionaria y, además, porque en educación, menos que en otro terreno, puede permitirse el juego de la oferta y la demanda, el afán irrestricto de los intereses económicos.

La supervisión pedagógica, las pensiones escalonadas, las becas obligatorias, el control contable, la propiedad comunitaria de los centros educativos particulares —de acuerdo con el modelo peruano de propiedad social— y otras disposiciones contenidas en la Ley General y en su reglamento, respecto del funcionamiento de los centros educativos particulares, no pueden extrañar ni contradicen los postulados básicos de la educación libre. Obedecen más bien al imperativo de salvaguardar los derechos de la comunidad y asegurar la plena vigencia del principio de libertad de educación.

4. Podemos concluir de lo anterior que comprender el alcance y la importancia de la libertad de educación significa percibir la esencia democrática de este principio. La libertad de educación garantiza verdaderamente una apertura plena de la educación y un acceso sin trabas de todos a los beneficios educativos. Gracias a ellas, todos, como educandos-educadores, a la vez que contribuyen a promover los niveles educativos de la comunidad, reciben de ésta un apoyo amplio y constante que les permite formarse como

personas y capacitarse adecuadamente para el trabajo, es decir, para la vida creadora.

Postular la libertad de educación, como lo hace la Reforma peruana, es por consiguiente situarse en las antípodas de la defensa de cualquier privilegio educativo y de toda suerte de enclaustramiento de la educación. Defender esos privilegios, fomentar comportamientos discriminatorios, enclaustrar la educación en las escuelas, cerrar el proceso educativo a la acción del medio social, a la participación comunitaria y al aprovechamiento por todos de los logros que se alcancen en ese proceso, son típicos efectos del privatismo en educación, que equivale a la libre empresa capitalista. Por ello la libertad educativa, entendida en su inspiración profundamente democrática, es opuesta al sentido de la propiedad privada y del usufructo particular de los medios educativos.

Quienes reconocen y combaten los vicios que provoca el privatismo se inclinan casi automáticamente a la estatización de los servicios educativos. Deseosos de acabar con todo privilegio y discriminación, ven en la acción del Estado extendida a todo el ámbito educativo un remedio a esos vicios. Pero olvidan que si bien la administración directa por el Estado de los servicios educativos permite eliminar profundos desniveles sociales, de otro modo insuperables, no cierra necesariamente el paso a la discriminación y anula a veces los efectos benéficos de la libertad de educación.

En efecto, en países como el Perú, la escuela pública no ha sido siempre un arma contra la marginación sino que, como pieza de toda una maquinaria discriminatoria, ha contribuido a concentrar en ciertos sectores los servicios educativos. Por otro lado, como sistema rígidamente escolarizante, no ha abierto el horizonte de la educación de modo que hiciese posible que todos y con los medios más variados y diversos contribuyan a educar y logren educarse.

El privatismo por unas razones, el estatismo por otras, restringen la libertad de educación. Su debilidad común es la desvinculación respecto de la vida de la comunidad, su indiferencia frente al esfuerzo que todos los hombres realizan para lograr más altos niveles espirituales y el aporte que de los modos más variados hacen al ascenso de la existencia social. La comunidad es una gran célula, el foco dinámico de la actividad histórica y de la reconstrucción social. Debe ser también el gran motor de la educación.

Debemos subrayar una vez más que el reconocimiento de esta función esencial de la comunidad es seguramente una de las consecuencias más importantes de la nueva legislación educativa peruana, que este reconocimiento no es indiferente al principio de libertad de educación. Sólo situándose en la perspectiva de una apertura plena de la educación puede comprenderse el sentido de la contribución a los esfuerzos educativos de todos, puede hacerse realidad la libertad de educación.

Dentro del marco general de un proceso de transformación de estructuras como el que vive el Perú, proceso que tiene como meta final una nueva sociedad construida y perfeccionada por la acción solidaria de todos sus componentes, que ya no son sujetos pasivos sino participantes dinámicos y creadores en el cuerpo social, la educación no puede menos de contribuir a crear este espíritu de participación, comenzando por realizarlo en las propias acciones educativas. Una educación participatoria, con acción solidaria de alumnos, maestros, padres de familia, trabajadores, vecinos y, en fin, de todos los miembros de la comunidad, es la semilla de una educación para la participación. Pero ambas requieren de la libertad de educación, que es como la tierra en la cual pueden brotar y crecer las contribuciones de la base social como realizaciones de la humanidad.

Capitulo 5

MAS ALLA DE LA ESCUELA

1. La crisis de la educación escolar

A. Sabemos que la educación tradicional, no sólo en el Perú sino también en otros países, incluso los que se encuentran en la avanzada de la sociedad industrial, se ha caracterizado por su rigidez, su inercia y su prurito uniformador, rasgos todos que reflejaban y consolidaban un inmovilismo social básico. A través de la educación puede y suele perennizarse el pasado de la sociedad porque los niños y los jóvenes aprenden a desempeñar los roles que les asigna el sistema social. La escuela tradicional que, casi por definición, ha sido una institución separada del resto de la existencia colectiva y sometida a sus propias reglas institucionales, constituye una herramienta muy eficaz de consolidación del orden, de la disciplina y de la regularidad, no de la cooperación y la espontaneidad.

Se comprende que una educación que no se proponga adaptar al hombre al pasado y hacerlo una pieza ajustada al mecanismo social existente, sino que, por el contrario, busque prepararlo para nuevas formas de vida forjadas con su participación y por su esfuerzo e inventiva, debe romper con las formas pedagógicas esclerosadas que han prevalecido hasta hoy. Esto es ahora más imperativo aún en el Perú cuando no se trata simplemente de ayudar al surgimiento de nuevas configuraciones sociales den-

tro de un sistema ya consolidado en sus estructuras básicas, o sea, cuando no se trata sólo de mejorar, complementar o modernizar el sistema, sino de revolucionarlo y forjar una sociedad nueva. Entonces la educación tiene que estar animada por un sentido dinámico diversificado y libre, capaz de promover la reconversión del orden social y de la conciencia individual con toda la profundidad requerida, lo cual no impide ciertamente que el proceso educativo sea orgánico y gradual y que se ajuste así a las condiciones históricas reales. Al contrario, por la apertura del horizonte de valores y principios y por el aprovechamiento de todos los medios y logros formativos, se hace posible efectivamente una formación completa y permanente del conjunto de la población, sin discriminación ni privilegios, es decir, una educación adecuada a las necesidades de cada persona y a los requerimientos de los diferentes grupos y ambientes culturales, capaz de servir a todos los hombres y a todo el hombre.

B. Si se atiende a estos requerimientos no pueden continuar muchas cosas que son desgraciadamente muy comunes y arraigadas en la educación peruana. No puede continuar la escuela enclaustrada y divorciada del medio, ni el monopolio de la educación por la escuela. Debe liquidarse también la idea de los programas o currícula rígidos, únicos, impuestos a todos los educandos, en todos los centros educativos y en todas las regiones del país. Tiene que superarse cualquier tipo de privilegios y discriminaciones, no sólo aquellos de que todos hablan, porque son los más gruesos y evidentes, es decir, los que se fundan en el dinero o la raza. Tienen que desaparecer, además, discriminaciones y privilegios por razón de las oportunidades sociales y del tipo y uso de servicios educativos, por la acumulación de títulos no respaldados por ninguna real posesión de conocimientos y destrezas, y por la escalada de los logros edu-

cativos que hace posible toda la estructura de la *meritocracia* tan extendida en nuestros tiempos, sobre la que ha llamado la atención Iván Illich.

En lo que sigue esbozaremos las grandes líneas de la desescolarización como principio pedagógico y luego consideraremos algunas de sus aplicaciones en la Reforma peruana.

2. En torno de la desescolarización

A. Sin pretender definirlos con justeza, conviene diferenciar los siguientes términos empleados frecuentemente por los autores que tratan de la desescolarización:

Escolarización: Supone que los educandos, reunidos en grupos, generalmente de edad, bajo la autoridad de un maestro, en un local escolar, durante un determinado número de horas en un período fijo (anual, semestral, etc.), reciben enseñanza de acuerdo con un currículum determinado.

Enseñanza-aprendizaje: Incluye todas las acciones y procesos mediante los cuales se adquieren conocimientos, principios de conducta, habilidades, etc.

Educación: Supone un proceso que hace posible la formación de la persona, es decir, la configuración y realización de su modo de ser.

B. La nueva educación disocia dos conceptos que tradicionalmente se han mantenido ligados, casi como si constituyeran una unión natural: educación y escuela. Parecía obvio que educar y, sobre todo, educar sistemáticamente era algo que no podía hacerse sino *dentro* de la escuela, *por* su personal docente, *de acuerdo* con su currículum, *según* el horario de permanencia y labor en los locales de la institución, en suma, sujetándose al sistema escolar como tal con todo lo que implica.

Quienes hoy abren proceso a la escuela resaltan

varios vicios en el sistema escolar: adocena a los individuos, favorece a unos pocos, es costoso, contribuye a consolidar las estructuras de dominación que prevalecen en la sociedad. Uno de los más importantes es el divorcio de la educación y la vida del alumno y la realidad. En la escuela, como ha escrito Iván Illich, seguramente el más tenaz y elocuente crítico de la educación escolar, se hace todo lo posible para que el alumno aprenda algo *sobre* el mundo y no *del* mundo. Se le enseña mucho *acerca* de la vida y no *en* la vida. Se le habla *del* trabajo, incluso se le prepara *para* el trabajo, pero no se le educa *en* el trabajo.

La escuela resulta así un coto cerrado, o, para emplear una frase muy significativa, de uso frecuente al hacer referencia a planteles escolares, un *claustro*, en que los niños y los adolescentes son recluidos y aislados de la realidad. No nos extrañe si los niños y los adolescentes, guiados por un sano instinto vital, huyen cada vez que pueden de esa prisión. Cualquier educando normal, preguntado por sus sentimientos hacia la escuela, formulará, en condiciones de espontaneidad y libre juicio, una valoración francamente negativa. Como dice Holt, la escuela resulta un lugar peligroso para los niños.

Los más interesantes ensayos de escuela nueva, los programas pedagógicos que hablan hoy de la escuela del trabajo o de la escuela libre, buscan superar esta situación crítica trasladando en lo posible a la escuela el ambiente exterior, uniendo la vida a la existencia escolar. La desescolarización toma el camino inverso: se propone abatir los muros de la escuela y llevar la educación afuera, al aire libre de la vida. Esta es la sustancia de una operación aparentemente simple pero llena de contenido revolucionario, no sólo en el plano pedagógico sino también en lo social y cultural. No se equivoca Iván Illich cuando liga el concepto de desescolarización al de la *revolución cul-*

tural. La desescolarización es un elemento de esta revolución y puede ser su catalizador; en todo caso es un aspecto inevitable de una transformación general de la existencia que se halla inscrita en el orden del día del hombre contemporáneo. No puede por tanto, ser soslayada por ningún proyecto serio de reforma educacional.

3. Primera dimensión de la desescolarización

A. La desescolarización se entiende sin embargo de diversos modos y puede ser concebida en diferentes planos y niveles de realización. Pasemos ahora a examinar algunos aspectos esenciales del concepto y de su aplicación.

La desescolarización significa, por lo pronto y en su sentido más débil, el *uso de un sinnúmero de medios y procedimientos técnicos que existen fuera de la escuela, su aprovechamiento óptimo para fines educativos.* Debemos pensar aquí no sólo en aquellos elementos que clásicamente se emplean en la educación, sino también en medios y procedimientos, instrumentos y recursos operativos que son indirecta o potencialmente educativos.

A este nivel de análisis una educación desescolarizada es la que se realiza sin ninguna obligación de asistencia a locales escolares, apoyándose simplemente en los medios mecanizados, teleducativos o de educación de masas.

La desescolarización así entendida permite aprovechar las virtualidades didácticas de los diversos medios de comunicación colectiva como son, entre otros, la radio, la televisión y el cine, sin contar los materiales impresos y grabados cuya utilidad crece en razón directa del alejamiento del ambiente escolar. Las más diversas técnicas de comunicación exploradas y perfeccionadas en nuestro tiempo encuentran

un magnífico campo de aplicación en los procesos educativos desligados de la escuela. Quienes trabajan en la experimentación y expansión del llamado Lenguaje Total contribuyen también desde su ángulo a enriquecer las posibilidades de la educación desescolarizada, ya que las técnicas y métodos que desarrollan hacen más viable un impacto educativo profundo sin los apoyos propios del sistema escolar. Cosa semejante hay que decir de la instrucción programada y de las máquinas de enseñar, vastamente aplicables a la educación desescolarizada en todos aquellos aspectos que comportan transferencias de información y control cuantificado de los rendimientos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Pero la desescolarización no sólo hace posible aprovechar y potenciar al máximo los instrumentos y procedimientos educativos que caen bajo el rubro general de medios colectivos y mecanizados de comunicación y formas programadas de enseñanza. Otra vasta área es abierta al aprovechamiento educativo por la educación *no escolar*, a saber, todas las instalaciones y servicios de la industria, la agricultura, el comercio y otras actividades económicas, así como de la comunidad. Talleres, laboratorios, campos de cultivo, instalaciones de empleos diversos, toda esta capacidad instalada entra a formar parte del ambiente educacional cuando se pone en práctica la desescolarización. Y por cierto, que, animando este uso de recursos físicos, entran a colaborar en el proceso educativo, como agentes plenamente calificados, los trabajadores de todos los niveles y especialidades, cada uno en su propio ambiente de labor, integrando la producción y la educación. El joven que aprende en el taller junto al "maestro" del oficio, es una figura simbólica de la educación desescolarizada, tanto como lo es el adulto que estudia con la ayuda del material de instrucción por correspondencia.

En lo tocante al uso de los medios y materiales

educativos, la desescolarización significa algo más y muy importante. Significa, respecto a los elementos que existen fuera de la escuela y a los que forman parte del equipamiento escolar, el pleno aprovechamiento, la universalización de su empleo, en contraste con la utilización restrictiva y parcial que es la norma actualmente. En efecto, como consecuencia del sistema escolar y de su integración en una estructura social global que favorece y sanciona la concentración y la discriminación, los medios de aprendizaje están al alcance de unos pocos y su empleo se halla sujeto a un criterio privatista, inclusive en los establecimientos estatales.

Lo que estamos diciendo es esencial para una nueva concepción de la democratización de la educación y tiene que ver con dos hechos fundamentales, reflejo de la aludida estructura social: el sentido de la escuela como institución y la apropiación de los medios de comunicación colectiva. Conviene formular algunas precisiones al respecto.

B. En la medida en que la escuela es organizada y funciona como un establecimiento cerrado y aislado, es decir, como un *plantel* bien determinado que reúne a un número de profesionales de la enseñanza y a un número de alumnos, los cuales tienen a su disposición un complejo de instalaciones y recursos varios, es inevitable la exclusividad de los beneficios educativos y, por tanto, la discriminación de notorios efectos antidemocráticos. Cada vez que un director de escuela pugna, con la mejor de las intenciones sociales, por mejorar su *presupuesto escolar*, es decir, por elevar el monto de los recursos asignados a *su escuela*; cada vez que consigue completar y ampliar *su* cuadro docente; cada vez que concibe y aplica soluciones para adecuar las instalaciones y el equipamiento de *su* plantel a la población matriculada; cuando, en fin, fija y llena su cupo de matrículas, sin quererlo y quizá sin saberlo, está contribu-

yendo a la discriminación y a la concentración-marginación típicas de nuestra sociedad, porque está recortando su establecimiento del continuum de necesidades y medios educativos que es la sociedad.

Esta es una de las fatalidades de la escuela, quizás insuperable en términos absolutos, pero que debemos llevar a la conciencia para limitar al máximo sus efectos antisociales. En cada escuela se concentra un número de elementos educativos, aulas, mobiliario, mapas, laboratorios, gimnasios, etc., y un grupo de especialistas en la enseñanza y otros aspectos de la educación, de cuyos beneficios participan unos individuos escogidos quedando privados de ellos muchos otros. Vista desde este ángulo, la escuela resulta un dominio cerrado de bienes puestos al exclusivo servicio de una minoría.

Contra la clausura es preciso abrir este dominio a la comunidad. Así como en derecho se habla de desamortización de bienes, cuando se permite enajenar ciertas tierras, por ejemplo las llamadas "manos muertas", herencia del mundo feudal, así debemos hablar de *desamortizar* el dominio escolar permitiendo el acceso libre de la comunidad a los beneficios acumulados en la escuela. Sin embargo, a este respecto es necesario distinguir claramente dos formas muy diversas de concebir el libre uso de los bienes sociales. *Desamortizar* la escuela podría significar lo que significó para la mentalidad capitalista la desamortización de la tierra, a saber, su ingreso al mercado "libre", que la hacía susceptible de pasar rápidamente al dominio de determinados propietarios privados. Dentro de la concepción burguesa de la propiedad, la posibilidad de enajenar un bien inmueble no era más que la posibilidad de apropiárselo y excluir de sus beneficios al común de la sociedad. En este paralelo, *desamortizar* la escuela sería interpretado erróneamente como la posibilidad de transferir el control de ella del Estado a un grupo

de propietarios privados. No es otra la línea en que se mueven quienes, so pretexto de defender los derechos de la comunidad, reclaman que el Estado aplique los fondos públicos a solventar los gastos de establecimientos escolares privados, de uso exclusivo.

Aceptar semejante interpretación sería una burla de la concepción liberadora y democrática de la educación que está en la base de la desescolarización. La interpretación justa es la que entiende desamortizar la escuela como un proceso de apertura del claustro a toda la comunidad. Se trata de romper el coto cerrado de la vida escolar y de hacer entrar el establecimiento educativo en el círculo de los bienes de libre circulación para uso de todos.

La situación es semejante respecto a los medios de comunicación masiva, aunque a primera vista el caso parezca el contrario. En efecto, la radio, la televisión, la prensa y el cine se ofrecen como los "medios públicos" por antonomasia, justamente con elementos de alto poder de comunicación cuyo mensaje educativo llega a todos. Bien miradas las cosas, la realidad es totalmente otra. Estos medios son "públicos" en una sola dirección y con lastimosa parcialidad. Llegan a la opinión pública pero la opinión pública no llega a ellos. Iván Illich emplea una comparación muy didáctica para resaltar esta grave limitación: una red de televisión en contraste con una red telefónica. Una vez asegurado un sistema adecuado de teléfonos públicos, la red telefónica permite a todos comunicarse con todos, tanto recibiendo cuanto emitiendo mensajes. En cambio, la televisión clásica funciona en una sola dirección; hay quienes emiten mensajes y hay quienes los reciben, que son los más, sin poder a su vez hacer llegar a los otros su propio mensaje. Los programas son concebidos, producidos y transmitidos por un grupo de hombres para el consumo de las multitudes de televidentes sin que éstos tengan la facultad de emplear los mismos medios.

De este modo, vastos sectores de la población resultan condenados a la pasividad, expuestos a toda suerte de influencias y privados de la posibilidad de comunicarse entre sí.

Lo que acabamos de decir sobre la televisión se aplica fácilmente, sin diferencias notorias, a los demás medios de comunicación masiva: la radio, la prensa, el cine. Hallándose generalmente en manos de propietarios privados, es posible que funcionen como medios de expresión y de educación de toda la comunidad. Pero inclusive cuando son propiedad del Estado o están bajo su control administrativo, no dejan de funcionar como agencias de minorías, en este caso burocráticas, que ignoran o excluyen a la comunidad.

La desescolarización, en cuanto reclama el uso público pleno de todos los instrumentos educativos, se inscribe en un vasto movimiento de *liberación de los medios de comunicación colectiva.* Es preciso desamortizar estas agencias educativas, dar acceso a ellas a todos los miembros de la comunidad, convertirlas en centros de encuentro y expresión de las iniciativas y las inquietudes del hombre de la base social.

Salvo excepciones promisorias (como la televisión por cable coaxial), no se han ensayado todavía seriamente en ningún país fórmulas prácticas y generales de esta apertura. Semejante ausencia de experiencias no prueba nada contra la idea de un acceso público y un uso social generalizado de los medios educativos y de comunicación colectiva. Prueba sólo que la liberación de los medios de expresión y educación, al igual que la liberación de la sociedad, de la que aquélla es parte esencial, encuentra serios obstáculos que sólo son vencidos por un real proceso revolucionario. De hecho, la desescolarización no puede cumplirse sin afectar profundamente la estructura social, ya que rompe el monopolio de la escuela y de las escuelas, es sostenido por las clases privilegiadas,

obligando a un uso intensivo y público de todos los recursos educativos.

Finalmente, algo más aún significa la desescolarización en la línea de aprovechamiento de elementos de la vida de todos los días. La educación no escolar es un proceso que se beneficia grandemente con el encuentro de los educandos libres, con el diálogo y la colaboración espontánea de quienes quieren aprender por su cuenta. Autoeducación e interaprendizaje son conceptos que cobran un significado cuando se piensan sobre el fondo del sistema escolar y otro cuando se los aprecia como formas de educación libre, ajena al sistema de la escuela. Lo que aquí se está rescatando y exaltando es la capacidad que poseen los grupos y las variadas formas de relación diagonal para operar como medios de una educación del más alto nivel y al mismo tiempo espontánea y personalmente motivadora.

4. Segunda dimensión de la desescolarización

A. Hay una segunda dimensión más profunda de la desescolarización que busca superar el monopolio del sistema escolar en todas sus implicaciones. Ella puede apreciarse mejor distinguiendo tres aspectos principales del mencionado monopolio.

En primer lugar, el sistema escolar opera a través de instituciones especializadas y premunidas de la correspondiente autorización. Ellas acumulan el potencial educativo de la comunidad y tienen o reclaman como exclusividad el privilegio de ofrecer educación. Tal educación, pretendido reflejo de la conciencia social, está oficialmente sancionada. De allí que las instituciones de que hablamos —escuelas, colegios, universidades, academias, de cualquier suerte— tengan derecho a otorgar certificados y títulos que facultan a los individuos para ejercer funciones en la vida

social. Quien pasó por la escuela posee una cédula de normalidad, el título que le abre el acceso a las funciones públicas. En cambio, quienes están privados de esa documentación, porque quedaron fuera de la escuela o no alcanzaron suficiente educación escolar —y son numerosísimos, bien se sabe, no sólo en los países subdesarrollados sino también en las grandes potencias industriales— van a engrosar las filas de los marginados, de los que sólo reciben de la sociedad una inferioridad certificada.

La desescolarización combate este monopolio y sus consecuencias sociales al sentar el principio de que ninguna institución debe tener la exclusividad de la educación. La actividad de enseñar y el acto de aprender no pueden convertirse en artículo patentado, en bien sujeto al monopolio de determinadas agencias públicas o privadas. En consecuencia, desescolarizar significa extender el derecho a enseñar y aprender a todas las instituciones, grupos, asociaciones y esfuerzos individuales o colectivos.

Esto equivale en buena parte a desinstitucionalizar la educación. En efecto, hay que evitar confundir lo que es institución de uso educativo, que cubre todo tipo de entidades y servicios, con la institución escolar, poseedora de la exclusividad de las funciones educativas. La última, en su sentido estricto, ya no puede ser defendida, aunque tengan que existir entidades dedicadas a funciones específicas de importancia para el proceso de la formación personal, en las cuales, sin embargo, no podrá hacerse valer ningún derecho al monopolio educativo ni podrá olvidarse la necesidad permanente de interconectar la acción educativa con la actividad del trabajo y la experiencia cotidiana del mundo y la vida rompiendo el cerco del claustro escolar.

La superación de la exclusividad de la escuela como agencia educativa implica la del maestro profesional. Esta consecuencia no extrañará a quien tenga

presente que un resultado del monopolio escolar ha sido la idea de un gremio que tiene la exclusiva del ejercicio de la función de enseñar. De acuerdo a esta idea, nadie puede educar y hacer efectivas las ventajas que la educación oficialmente sancionada otorga al educando, entre las cuales lo principal es el certificado o título. Sólo aquel que posee el título de educador forma parte del magisterio profesional y está incluido en los cuadros de una institución del sistema escolar. De este modo se genera una conciencia de grupo, un sentido de defensa de derechos y privilegios que repercute en todo el proceso de la educación. Quizás uno de sus efectos negativos más profundos es la limitación del acceso de las masas desposeídas a los bienes del conocimiento, la técnica y el arte, debido a que el prurito profesionalista impide aprovechar las enormes potencialidades educativas existentes en la comunidad. En esto el magisterio ha seguido equivocadamente el patrón sentado por otros sectores de la actividad profesional, en particular las llamadas profesiones liberales, tradicionalmente opuestas a la expansión social del dominio de los contenidos y técnicas de la profesión.

Al oponerse a la exclusividad profesional de enseñar, la desescolarización rompe también con las convenciones que trazan la línea divisoria entre lo que es *regular, estandarizado y sujeto a sanción oficial*, y lo que es *espontánea y libre realización educativa del individuo y el grupo*. Todas las contribuciones a la formación de los miembros de la comunidad, todos los esfuerzos que se enderecen a ayudar y expandir el aprendizaje son bienvenidos. Nadie puede ser reconocido como único y exclusivo agente de la educación. Esta corriente, en lugar de anular el rol del maestro lo esfuerza y lo universaliza y, a la vez, contribuye a potenciar las virtudes del acto educativo como obra de participación múltiple.

B. Una de las formas más cabales y promisorias de

superar las convenciones que respaldan la exclusividad de la escuela son los grupos de interaprendizaje libre. En ellos, varios individuos se conciertan para cumplir un propósito educativo común, de acuerdo a sus propios requerimientos, iniciativas y posibilidades concretas de tiempo, espacio y medios didácticos. Estas experiencias de aprendizaje desescolarizado encarnan la comunidad viva en contacto directo con la comunidad social.

Por este medio se obtiene una franquía múltiple:

a) Del local escolar, porque los participantes se reúnen en cualquier lugar adecuado a sus necesidades y preferencias, sin restricción;

b) De la sujeción al esquema magisterial, porque todos participan en la labor educativa y son a la vez educandos y educadores, lo cual no quiere decir que los grupos no puedan aprovechar la ayuda de los profesionales de la educación, si los hubiere en la zona. Los maestros, al colaborar con dichos grupos tienen a su cargo sobre todo el importantísimo rol de transmisores de técnicas educativas, gracias a las cuales los participantes aprenden a aprender. Pero el grupo puede asimismo recurrir a la ayuda de otros profesionales en diferentes áreas de especialización;

c) Del currículum escolar, que el grupo no tiene por qué aceptar y seguir en su trabajo. En todo caso lo adapta libremente a sus necesidades. De este modo el aprendizaje libre, respondiendo a las demandas y exigencias del individuo y del grupo, rompe los moldes curriculares que reifican el proceso educativo.

C. Lo que acabamos de señalar sobre el currículum nos remite al otro aspecto decisivo de la desescolarización. La franquía respecto a la escuela y al

educador será por sí sola impotente para alcanzar la finalidad profunda que la desescolarización se propone, esto es, lograr una educación libre, personal y democrática, si no afecta la relación entre la educación y currículum. Este es un elemento característico del sistema escolar; quizás el elemento fundamental, pues sólo por referencia él tiene profundos defectos nocivos, la exclusividad de la escuela y de la función magisterial. El currículum significa la programación universal y obligatoria de la educación, el imperio irrestricto de moldes formales que definen lo que hay que saber y lo que debe hacerse para ejercer funciones reconocidas en la sociedad. Tener una educación, recibir educación, dar educación han llegado a constituir sinónimos de seguir un plan prefijado, un programa único y parejo, oficialmente reconocido. El reunir a los niños, a los jóvenes o a los adultos en grupos de determinada magnitud, bajo el control de un profesional encargado de la enseñanza, imponiéndoles la permanencia regular en el local escolar, un cierto número de horas durante cierto número de días del año, es una exigencia que se desprende de la imposición de un currículum, concebido como suma y principio del saber y de la conducta que la sociedad —se supone— tiene que exigir a los individuos para reconocerlos como miembros de ella, con derecho a su amparo y al libre acceso a sus beneficios. A la larga, sin embargo, el programa —que originalmente pudo tener un contenido vivo y obedecer a otras motivaciones, aunque su carácter único y exclusivo lo condenaba casi inevitablemente— se reduce a un mero expediente que gana su sentido del conjunto de aplicaciones provocadas por su implementación del rito educativo y especialmente del acto final que es la obtención de un certificado o título. Currículum, matrícula, "derechos" (cobrados o exonerados), exámenes, certificados, diplomas y títulos, he aquí lo que a la postre

cuenta y se consolida como esencia de la escolaridad. Así que de nada valdría, y seguramente sería el remedio peor que la enfermedad, combatir los vicios de la escuela y el maestro que ejerce en ella, extendiendo a toda la población, por los medios "desescolarizados" de la teleeducación, por los vehículos de la comunicación colectiva o la educación permanente, el sistema impositivo y rígido del currículum único y obligatorio.

Frente a este imperio de la rigidez y la uniformidad, que aspira a hacer pasar a todos por el mismo canal educativo, la desescolarización es básicamente un intento de eliminar toda forma de imposición programática y de abrir la educación a todas las formas y modos de enseñar con los contenidos más diversos. Desescolarización significa aquí aceptar todos los vehículos y contenidos de cultura como posibilidades de formación personal y permitir que cada quien escoja el medio más adecuado de aprender a enseñar. Cualquier tipo de currículum fijo y general, toda fijación previa de contenidos, toda canalización didáctica quedan, en consecuencia, eliminados. Con ello se da paso a una variedad indeterminada, y por lo mismo fecundísima, de acciones educativas cuya validación está en la praxis de la vida con sus resultados concretos. Lo cual significa poner en libertad todas las fuerzas y las posibilidades formativas de los individuos y los grupos y del conjunto de la comunidad.

5. Tercera dimensión de la desescolarización

A. En un nivel más profundo aún de análisis se sitúa la desescolarización como proceso comunitario y como principio inspirador de una política social y cultural. Se debe hablar entonces no ya de desescolarizar la educación sino, como lo hace Iván Illich, de *desescolarizar la sociedad*. La crítica de todos los

mecanismos exclusivistas y constrictivos de la educación se revela, desde esta perspectiva, como una actitud que cobra su pleno sentido sólo por una toma de conciencia de la sociedad en sus propias bases de sustentación.

El concepto negativo de la escolarización expresa el modo más característico y generalizado, si no único, de imponer el sistema constrictivo de la sociedad y del Estado sobre todos los miembros de la comunidad, de programar la vida de los hombres. Recusar la escuela es recusar ese sistema impositivo, ese orden establecido.

B. No es difícil ver que, en este nivel, la desescolarización afinca en una crítica radical del mundo contemporáneo, de su tremenda capacidad de desecar la fuente de la vida y de capturar a todos los individuos en una red impersonal de hábitos y prescripciones. El blanco principal de esta crítica son los países industriales, entre los cuales se cuenta la flor y nata de las naciones representativas de la civilización occidental y cristiana, al lado de las nuevas potencias del Este comunista y capitalista. En todas, como lo han denunciado vigorosamente Marcuse y Perroux[1], entre otros, prevalece la administración de la vida y todas, unas más, otras menos, rápidamente caen en el consumismo y la economía expansionista. De resultas de estos módulos de conducta social, al par que la naturaleza se agota y se torna inhabitable, disminuyen alarmantemente las posibilidades de vivir desde sí y en plena libertad, acentuándose y perennizándose paralelamente los privilegios sociales con su secuela inevitable de marginaciones a escala nacional y mundial. Ya hemos llamado la atención sobre el hecho de que en el ámbito de las relaciones internacionales de poder, los países del

[1] Cf.: H. Marcuse, *El hombre unidimensional*; F. Perroux, *Alienación y creación colectiva*.

Tercer Mundo, víctimas de la dominación externa que consolida las formas tradicionales de dominación interior o genera otras modernas, resultan doblemente afectados. El sistema que padecen —aunque las más de las veces, irresponsablemente, también propician— los condena a la subordinación permanente, haciéndoles incapaces de superar sus enormes déficit socioeconómicos. La manipulación de las grandes masas, reducidas a niveles de existencia muy alejados de un estatuto humano aceptable, se une aquí a la despersonalización y al colonialismo mental de los grupos dominantes, en un fenómeno que, por el canal de la dominación internacional, refleja, agravándola, la crisis de la vida en las sociedades llamadas industriales.

La deshumanización, la regimentación de la vida, la destrucción sistemática y creciente de las condiciones de subsistencia en el planeta, ese conjunto de hechos incontrovertibles de la civilización actual, reclaman una revisión total del modo de entender la vida humana. Reclaman además una transformación profunda de la base social, que abra el camino hacia la revaloración del hombre y hacia la efectiva puesta en libertad de su ser hasta hoy reificado por el sistema, es decir, una operación revolucionaria. Como cancelación de toda forma de regimentación de la vida, esta operación se llama *desescolarización de la sociedad*. Su sentido último es ineludiblemente político.

6. Desescolarización y educación de adultos

A. Hemos señalado que la desescolarización parece más factible y eficaz en el caso de la educación de adultos. Lo mismo puede decirse ciertamente para las poblaciones de las áreas rurales, porque sólo los procedimientos no escolarizados permiten que la edu-

cación alcance a quienes no tienen la posibilidad de asistir a las escuelas de las zonas urbanas. Por los medios de comunicación colectiva, especialmente la radio, y por el uso sistemático de unidades móviles, los servicios educativos cubren grupos humanos que, de otro modo, estarían completamente desprovistos de ellos. Esto es válido incluso para los niños que pueden ser beneficiarios —con los reajustes adecuados— de los programas educativos no escolarizados.

B. La desescolarización no sólo permite llegar al campo con la educación sino aprovechar los recursos, humanos y materiales, que existen en el medio rural para ofrecer educación al campesino. Rompiendo el esquema de la asistencia al aula y de la conducción por un maestro profesional, se logra expandir la educación de un modo notable. Piénsese en todo lo que en esta dirección pueden ayudar los técnicos y profesionales, los funcionarios, los artesanos y los propios campesinos que operan en una misma zona rural y están ligados con programas de desarrollo.

C. El tercer aspecto positivo de la educación desescolarizada respecto de los campesinos es la posibilidad de contribuir mediante ella a la superación del paternalismo, que también es un subproducto del sistema escolar, y a estimular y reforzar los esfuerzos de autoeducación. Programas de educación campesina no escolarizada, adecuadamente concebidos e implementados, deben apoyarse en las iniciativas de los individuos y de los grupos y romper así con todos los peligros de la rigidez y la imposición escolares. Los grupos de interaprendizaje libre, de que hemos hablado antes, tienen aquí una función muy importante, sobre todo considerando las grandes posibilidades de actividad comunal que puede ofrecer el ambiente campesino.

D. Con la idea anterior se vinculan otros dos rasgos positivos de este modo de educar. Uno es la posibilidad de asociar estrechamente la educación con

el trabajo, de tal manera que todo el proceso educativo, como lo quieren las más modernas corrientes de la pedagogía activa y democrática, se haga en y por la actividad laboral. Desescolarizando la educación, la tarea de educarse y la de producir no se disocian sino que están todo el tiempo unidas formando una misma operación. Esto sólo es posible plena y efectivamente cuando quienes aplican métodos de enseñanza desescolarizados se hallan imbuidos del nuevo sentido de la educación que anima la crítica de la escuela.

E. El otro rasgo positivo, el quinto, es la posibilidad, de enorme importancia en los países del Tercer Mundo, de conectar los servicios educativos y los planes y programas de desarrollo a nivel regional y zonal. La labor de la comunidad, el esfuerzo productivo de los trabajadores y la capacitación que ofrece la educación se acercan mutuamente y dan un nuevo signo a la educación. Por más que se esfuerce, la escuela no puede hacer esto del modo como lo hace la educación desescolarizada.

7. Problemática de la desescolarización

A. La desescolarización plantea múltiples problemas y de variada índole. No puede extrañar que así sea. Un intento tan radical de cancelar formas inveteradas de organización no puede cumplirse sin tropezar con serias resistencias y sin provocar desorientación en vastos sectores de la población. Aquí queremos llamar la atención sólo sobre tres dificultades que a nuestro juicio merecen un examen detenido.

La primera se refiere a la factibilidad de desescolarizar la educación cuando se trata de educandos que pertenecen a grupos de edad cercanos a la primera infancia. En el caso de adolescentes o adultos

no es difícil entender el proyecto de dejar a su libre iniciativa la elección del tipo y el modo de la educación que se quiere lograr. En cambio, es asunto controvertible la factibilidad de este proceder tratándose de niños pequeños. Aun aceptando como válidas las objeciones contra la escuela y reconociendo que los estragos que causa el molde escolar son seguramente muy hondos y trascendentes en las primeras edades, no se acierta a ver qué alternativas prácticas hay para la escuela en este caso. Es sintomático en tal sentido que Everett Reimer, uno de los principales teóricos de la desescolarización, no dé precisiones sobre el punto en el estudio que ha dedicado justamente a las alternativas de la escuela.[2] A lo que parece, Reimer sostiene la posibilidad de aplicar la desescolarización inclusive en este caso. Así cabe entender su comparación de la habilidad de hablar y la de leer, que él presenta como desfavorable a la escuela. "Aun en una sociedad plenamente escolarizada —escribe— pocos niños aprenden a leer fácilmente y bien, mientras que todos aprenden a hablar fácilmente y bien, lo cual es una habilidad adquirida fuera de la escuela." [3] Sin embargo, no presenta ninguna sugerencia precisa con respecto al modo en que vastos sectores de niños podrían aprender a escribir desde la edad más temprana —lo que precisamente no ocurre actualmente cuando ellos permanecen fuera de la escuela—, ni cómo este logro podría alcanzarse respetando el principio de la libre elección.

Respecto a otros aspectos de la educación de los niños de nivel primario, se plantean análogas dudas y ellas se agravan cuando vinculamos esta problemática a la de las posibilidades de acceso de los grupos sociales menos favorecidos a los bienes educativos

[2] *An Essay on Alternatives in Education.* CIDOC, Cuaderno 1005, Cuernavaca, 1970.
[3] Reimer, *op. cit.*, págs. 2 a 10.

"libres". Lo cual nos lleva a la segunda dificultad que queremos señalar.

B. La crítica de la escuela tiene uno de sus más sólidos puntos de apoyo en la constatación del carácter privilegiante y discriminador de la educación escolar y en la imposibilidad —especialmente dramática en los países subdesarrollados— de cubrir los costos de una educación general verdaderamente democrática a través del sistema escolar. Sin embargo, cuando consideramos que el efecto privilegiante y marginador de la escuela no es una variable independiente de la organización de la vida en una sociedad, sino que depende de la estructura social global, entonces se advierte que, en condiciones iguales, la desescolarización, con su principio de la libre elección, podría dar resultados negativos e inclusive de más grave peso marginador. En efecto, si no se altera el cuadro social, el acceso a los medios educativos y la posibilidad de aprovecharlos plenamente estarán afectados por la deficiente situación de ciertos grupos y clases. Lo cual lleva a preguntarse por el grado de eficacia de la solución desescolarizadora en el conjunto del proceso de la transformación social. Dicho de otro modo, los problemas que plantea la posibilidad de superar hoy día la marginación de grandes sectores de la población mediante una educación totalmente no escolarizada (y, en el límite, una sociedad desescolarizada) obliga a preguntarse si no se está dando carácter determinante a lo que, pese a su significación humana, es dependiente de factores más profundos y decisivos del juego social.

C. Por último, la desescolarización, que sin lugar a dudas promueve la participación comunitaria y permite la acción creadora de la iniciativa de los individuos, podría constituir, según algunos críticos, un obstáculo a los movimientos de transformación estructural de los países del Tercer Mundo que requieren una acción planificada y una convergencia sostenida

de los esfuerzos individuales hacia una meta común. De acuerdo con este punto de vista, la desescolarización, generalizada como práctica, impediría el uso de un eficaz canal de difusión de mensajes sociales y de estimulación revolucionaria. Sin esta labor promocional, que bordea en el mejor de los casos un dirigismo estatal flexible, sería imposible lograr la ruptura de poderosos lazos de dominación exterior e interior que frenan el progreso de las naciones. Vista así, la desescolarización absoluta y radical, que apunta a una libertad universal que no puede borrarse de ningún ideal social humanista, quizá sea obstáculo y no sólo arma de lucha en una etapa inicial de la transformación de la comunidad. Pero con esto nuestro análisis arriba a un punto en que lo decisivo son los enfoques y las opciones de naturaleza política.

8. La desescolarización en la Reforma peruana

A. La Reforma educativa peruana acepta la desescolarización no como una norma absoluta y rígida, sino como un principio general abierto, susceptible de ofrecer soluciones a los problemas que la transformación de la educación presenta en la práctica dentro del contexto nacional.

La Ley General emplea una y otra vez este principio, señalando que él puede aplicarse en todos los niveles y modalidades del sistema. En su artículo 28º expresa taxativamente que: "El Estado fomentará el adecuado empleo de los medios no-escolarizados, con el objeto de hacer la educación más flexible, completa y accesible, de favorecer la participación de todos los sectores de la comunidad y de elevar el rendimiento de la inversión educativa".

Las principales acciones que en este punto se han tomado cubren la educación no regular, la autoeducación y los estudios independientes, el nivel de Educación Inicial, la teleeducación y la nuclearización.

B. La Ley General prescribe la existencia de estudios no regulares paralelos a los regulares, en todos los niveles del sistema, y con el mismo valor que éstos. Esta prescripción, que sirve sobre todo para ampliar las posibilidades de acceso a la capacitación para el trabajo y la formación profesional, es la condena de muerte del privilegio de la escuela y de la mitología de los títulos concedidos por ésta, que hasta ahora han sido la patente de corso de la discriminación social en la formación para el trabajo. Estos estudios no regulares son en esencia no-escolarizados, se realizan frecuentemente como entrenamiento en servicio y permiten que un vasto conjunto de educandos pueda llevarlos sin perjuicio de sus limitaciones laborales o económicas. Si a esto se agrega que la modalidad de Calificación Profesional Extraordinaria, que es una de las novedades que introduce el nuevo sistema, también concentra sus acciones en las formas no escolarizadas, entonces se verá que la aplicación del principio de la desescolarización es ya muy amplio considerando sólo este aspecto.

Los resultados de la aplicación de la desescolarización en la capacitación para el trabajo en el modo de estudios no regulares o de ciclos de calificación extraordinaria se pueden ya comprobar a los dos años de promulgada la Ley General, en campos laborales como la industria pesquera, la actividad portuaria, la minería y la producción agro-industrial. Sobre la base de estas experiencias se abre un promisorio horizonte de aplicaciones cada vez más extendidas y especializadas.

C. En segundo lugar, la Ley General pone énfasis en la autoeducación, es decir, en el proceso por el cual el hombre mismo, el individuo como centro de pensamiento y acción, conduce su propia configuración personal en intercambio dialéctico con su grupo.

En la Reforma educativa peruana son conquistas fundamentales en ese sentido: los estudios indepen-

dientes, diversificados y flexibles, el régimen no regular, el autoaprendizaje y la capacitación permanente en todos los niveles del Sistema. Esto quiere decir que no sólo en el nivel básico de la enseñanza sino también en todas las formas de educación profesional, de especialización y de perfeccionamiento, incluyendo la educación universitaria, cualquier peruano puede reclamar —contra toda suerte de limitaciones privilegiantes y marginadoras— el derecho a seguir estudios libres, a elegir el currículum que más se adecue a sus necesidades y posibilidades (lo que sólo es posible cuando se sanciona la flexibilidad curricular) y a iniciar o recomenzar estudios desde cualquier situación o edad, con pleno derecho a alcanzar, por las evaluaciones correspondientes, el reconocimiento de los grados y la obtención de los títulos a los que aspire.

Un obrero, un campesino, un joven con limitaciones económicas o defectos físicos o un adulto con determinadas capacidades desenvueltas fuera de todo régimen formal de enseñanza, han estado hasta hoy impedidos de hacer valer sus conocimientos o habilidades, de continuar su educación o de mejorar su situación económico-social porque no fueron a la escuela o no tuvieron títulos previos, o no existían oficialmente los correspondientes a sus habilidades. Esta discriminación y los privilegios que implica son no sólo una injusticia que se hace a las personas sino una poderosa fuerza que se opone al cambio de las estructuras sociales. A través de tales impedimentos se perpetúa y consolida la sociedad tradicional, una sociedad deshumanizada y sin salida histórica, o sea, condenada a la alienación y a la dominación completas de las mayorías nacionales en beneficio de las minorías oligárquicas y de las grandes potencias y grupos de poder extranjeros.

Con esto ya están de hecho superadas todas las limitaciones en la concepción tradicional del desarrollo

educativo, que imponía abusivamente patrones formativos y condenaba a los hombres a aprender sólo en la escuela y mientras pudieran asistir a ella, relegando el resto de las formas de educación a una condición marginal o supletoria. Se olvidaba así la experiencia vital y el indispensable factor del cultivo de la capacidad de decisión autónoma, forjadora del propio destino de cada hombre.

Pero estos nuevos principios obligan a atender y a organizar de modo totalmente diferente el proceso educativo. Es preciso abrir las puertas a todas las variantes de la educación independiente y continua, prestándoles las más amplias garantías de legalidad. Asimismo, se hace imperativo propiciar la participación de la comunidad entera en las tareas educativas y fomentar la colaboración y el diálogo por el cual todos actúan a la vez como educandos y como educadores.

D. Fuera del dominio de la educación de adultos, el más interesante ámbito de aplicación de los medios desescolarizados en la Reforma peruana es la Educación Inicial. De acuerdo con la descripción del Sistema educativo peruano antes hecha, la Educación Inicial es el primer nivel educativo que cubre a los educandos hasta la edad de cinco años. Es sabido que esta población es la más desatendida, sobre todo en países como el Perú y, en general, los del Tercer Mundo, pues a las carencias propias de las masas pauperizadas que impiden dar apoyo nutricional, psicológico y social adecuado a los niños, se une la debilidad de los servicios educativos institucionalizados.

Ahora bien, la atención que estos menores requieren, y que es una obligación de toda educación humanista, exige un enorme esfuerzo económico, pues ellos se cuentan por millones en países de alta tasa de natalidad, acercándose prácticamente a la cifra de los niños que reciben atención escolar. El reto educativo que esto significa no puede ser afrontado con los me-

dios económicos disponibles en términos escolarizados. El costo de este tipo de servicios por alumno es muy elevado. En cambio, la desescolarización ofrece una vía que está siendo empleada de manera progresiva en la educación peruana y que permitirá cubrir el universo poblacional total en un período relativamente corto.

La esencia de los proyectos en curso consiste en la participación de un docente especializado que trabaja con la colaboración de la comunidad y utilizando todos los recursos materiales de ésta (locales comunales, iglesias, parques públicos, etc.). Este procedimiento da especial resultado en las comunidades mejor integradas que son las de los sectores campesinos del país. Se puede notar fácilmente, además, que aquí, como en otros casos, la desescolarización está íntimamente ligada a la participación activa de la comunidad.

E. Es preciso hacer notar aquí que el desarrollo de la teleeducación, a cargo del Instituto Nacional de Teleeducación en el Sistema peruano, se relaciona con la educación desescolarizada. El Ministerio de Educación tiende a servirse de los medios de comunicación colectiva más eficaces, como son la TV y la radio, con el fin de proporcionar estudios de nivel básico, complementación educativa, capacitación laboral y formación profesional, así como educación no formal o extensión educativa, que es el nombre que actualmente se emplea en el Perú para los diversos programas de concientización, promoción y animación de la comunidad. A este tipo de medios de enseñanza no escolarizada se agrega la educación por correspondencia que está expandiéndose y tecnificándose en el país.

Un poderoso vehículo de superación de las limitaciones de la escuela y de realización del principio de la desescolarización es la nuclearización que, por su importancia en la Reforma peruana y por su valor intrínseco como sistema organizativo, tratamos en capítulo aparte.

Capitulo 6

LA NUCLEARIZACION

La Reforma de la Educación peruana, como hemos indicado en el capítulo segundo, ha puesto en práctica una fórmula de desescolarización y de participación de la comunidad en la educación que es el Núcleo Educativo Comunal. A diferencia de lo que ocurre con otros proyectos de integración escuela-sociedad, el elemento central y el principio dinámico en la fórmula peruana es la comunidad local como organismo social de base. No se trata de constituir una *comunidad escolar*, remedo de la vida social dentro de los muros de la escuela o, en el mejor de los casos, intento de comunicar la escuela con la sociedad acogiendo elementos representativos de la sociedad dentro de la escuela que se mantiene como tal en una suerte de extraterritorialidad. Se trata, por el contrario, de abrir la escuela al exterior y de llevarla a la comunidad, desplazando el centro de gravitación educativo del territorio escolar a la vida social. Como resultado de este cambio de dirección surge una verdadera comunidad educativa que no puede ser otra que la comunidad social misma actualizada como educadora en todas y cada una de sus acciones.

Hay otro aspecto fundamental de la nuclearización que conviene subrayar desde el comienzo. Siendo el Núcleo la célula educativa a nivel comunal y poseyendo, por el mandato de la Ley, iniciativa y autonomía suficiente, funciona como fuente de proyectos educativos que van de la base a los niveles más altos

de autoridad, aportando un real elemento de participación comunitaria al conjunto del organismo educativo. Según esto, el Núcleo sirve a la vez de complemento, de apoyo y de contralor de las iniciativas generadas en los demás niveles del Sistema global a escala zonal, regional y nacional.

1. Sentido de la nuclearización educativa

A. *Antecedentes y rasgos diferenciales*

Seguramente el foco normativo y administrativo de la Reforma de la Educación peruana es la nuclearización. Del principio, del proceso de la nuclearización dependen en buena medida la originalidad y el efecto real de la Reforma.

Aunque se conecta con experiencias anteriores en el Perú, como la creación de los Núcleos Escolares Campesinos, en 1946,[1] la nuclearización reviste un carácter nuevo y revolucionario por las siguientes razones:

a) Rompe el cuadro tradicional de la acción educativa, confinada en los planteles y que opera como educación meramente escolar; se aplica como un sistema organizativo de la comunidad en función de educadora. De allí que en la Reforma Educativa peruana no se hable de Núcleos Escolares sino de Núcleos Educativos Comunales.

b) No se aplica solamente en las áreas rurales o en zonas seleccionadas sino en todas las regiones y circunscripciones del país, cualesquiera que sean sus caracte-

[1] Por Decreto Supremo Nº 745 de 25 de abril de 1946, en el Perú se crearon los primeros Núcleos Escolares Campesinos; 16 en la Cuenca del Lago Titicaca y 4 en la Cuenca del Río Urubamba. A partir de 1950 se crearon nuevos Núcleos Escolares en los Departamentos de Apurímac, Ayacucho, Huancavelica y Ancash. Luego entraron en estancamiento. Su antecedente más antiguo es el Núcleo Escolar de Warisata, en Bolivia (1931).

rísticas socioeconómicas y geográficas, constituyendo una red nacional.

c) Apela a la acción directa de la comunidad en la educación, con facultades de participar en la administración de los servicios educativos a nivel local.

B. *Concepto, objetivos y estructura*

Los rasgos arriba señalados encuentran su formulación en la Ley General de Educación. De acuerdo con ésta, se entiende por Núcleo Educativo Comunal (NEC) "la organización comunal de base para la cooperación y la gestión de los servicios dedicados a la educación y otros utilizados por ella, dentro de un ámbito territorial determinado, y para la promoción de la vida comunal" (Art. 64º).

Los objetivos de la nuclearización educativa, tales como se formulan en la Ley, son:

a) Promover la cooperación y la participación familiar y comunitaria en la obra educativa, así como proyectar ésta hacia la comunidad;

b) prestar servicio educativo adecuado a toda la población del ámbito territorial;

c) Integrar los centros educativos en redes interconectadas de carácter funcional;

d) Asegurar la óptima utilización de las instalaciones y equipos educativos, así como de aquellos que, en dicho territorio, posean ese potencial;

e) Promover la cooperación intersectorial dentro del ámbito territorial correspondiente (Art. 65).

El Núcleo Educativo Comunal se constituye sobre la base de los centros y programas educativos que funcionan dentro de un ámbito territorial, el cual cubre un número determinado de planteles e instalaciones sociales y productivas y una población variable.

Los elementos propios del Núcleo desde el punto de vista escolar son los Centros de Educación Inicial y Básica. Por su lado, los centros de Educación Superior participan también en las acciones del Núcleo pero con un régimen peculiar, tanto por su mayor alcance educativo (regional, departamental, etc.), cuanto por la autonomía de que goza el sistema universitario en el Perú.

El eje de cada NEC es una escuela denominada Centro-Base. En ella se organizan los servicios educativos del ámbito territorial y funciona la Dirección del NEC, que es la autoridad administrativa del Ministerio de Educación a nivel local.

Como ya hemos dicho, el NEC no es, sin embargo, un mero organismo escolar sino un organismo de participación de la comunidad. Esto se percibe bien en su organización y en su sistema de gestión, regulados por la Ley General de Educación y el Reglamento de Nuclearización.

C. *Organización y gobierno*

El capítulo III de la mencionada ley está dedicado específicamente al tema. Las principales prescripciones al respecto determinan que:

- El gobierno del Núcleo Educativo Comunal está a cargo de un Director, asesorado por un Consejo Educativo Comunal. El Director es nombrado, por tres años, por el Ministerio de Educación, sobre la base de una terna de docentes presentada por el Consejo Educativo Comunal (Art. 71º).
- La Dirección del Núcleo Educativo Comunal tiene la responsabilidad del funcionamiento general de éste. Además asegura la cooperación de todas las instituciones educativas de su ámbito y les brinda los servicios del Núcleo con fines de optimización educacional, promoviendo y cana-

lizando, en coordinación con todos los centros educativos que se encuentren dentro del ámbito territorial, el aporte de la comunidad (Art. 72º).

— El Director del Núcleo Educativo Comunal es, en su ámbito territorial (variable según las regiones y condiciones geográficas), el jefe técnico y administrativo de los directores de los centros educativos estatales de los niveles inicial y básico, y ejerce la supervisión general de los respectivos centros educativos estatales y particulares. Depende técnica y administrativamente del Director Zonal correspondiente (Art. 73º).

— El Consejo Educativo Comunal está integrado por no más de veinte miembros ni menos de diez, de los cuales 40 % corresponden a representantes de la Comunidad Magisterial, 30 % a representantes de la Comunidad de Padres de Familia y 30 % a las autoridades y representantes de otros sectores y de instituciones locales de carácter social, cultural y profesional, con exclusión de las de índole político-partidarista (Art. 74º).

— Los educadores que trabajan en los centros educativos estatales y particulares de educación inicial y básica de Núcleo constituyen la Comunidad Magisterial en la gestión de los servicios educativos de dicho organismo.

— Los padres y apoderados de los educandos del Núcleo Educativo Comunal forman la Comunidad de Padres de Familia del Núcleo Educativo Comunal (Art. 75º).

— La Dirección del Núcleo Educativo Comunal, para los efectos del servicio educativo, tiene la autoridad necesaria para coordinar las acciones del Sector Educación con las de los demás sectores públicos al nivel de la comunidad local (artículo 77º).

La organización del NEC comprende:

— La Dirección del Núcleo, con un Director.

— La Secretaría, con un Secretario.
— El Consejo Educativo Comunal.
— La Unidad de Apoyo Administrativo.
— El Equipo de Promoción Educativa.
— El Centro-Base y los Centros y Programas Educativos componentes del NEC.

D. *Comparación de dos sistemas*

Las características que hemos consignado hacen patente el sentido profundo de la nuclearización como sistema que, en su concepción y en su aplicación, tiende a lograr a la vez la participación de la población de base en la gestión educativa —lo cual se aplica, dentro del proceso revolucionario peruano, a todos los sectores— y la optimización del uso de los recursos educacionales para una cobertura cuantitativa y cualitativamente adecuada de toda la población. Ninguno de estos dos objetivos tan importantes se podían proponer y alcanzar con el sistema tradicional.

El siguiente es un cuadro comparativo de los rasgos esenciales del sistema escolar y el sistema nuclear [2] que refuerza las consideraciones anteriores.

Características del modelo educativo escolar	*Características del modelo educativo nuclear*
1. Escuelas-enclave, a manera de subculturas, que pretendían ser autosuficientes, pero que en la mayoría de los casos funcionaban y aún funcionan en locales inoperantes, improvisados o al-	1. Núcleos de jurisdicción territorial que basan su acción en el uso de todos los equipamientos colectivos de potencial educativo de un territorio, incluidos los medios de comunicación social,

[2] Tomado de *Reforma de la Educación Peruana. Informe General*, Lima, 1970, pág. 147.

quillados y con un pobre equipamiento.

2. La población atendida es la población escolar matriculada en sus programas de educación regular, lo que tipifica y condiciona una acción educativa marginante y elitista.

3. Proliferación de una gran diversidad de pequeñas escuelas, aisladas entre sí, no ubicadas técnicamente y con niveles educativos casi artesanales.

4. Maestros-enseñantes con limitados marcos de acción y de realización personal, en puestos múltiples, separados por distintos regímenes de trabajo y burocratizados. Magisterio de bajo índice de profesionalización, con limitadas seguridades y perspectivas de carrera, sin cohesión gremial y sin alicientes para lograr mejores ingresos basados en una mejor tarea docente.

además de sus propias instalaciones.

2. Educación para toda la población del territorio de su jurisdicción, incluyendo la provisión de las formas de educación no-escolarizadas.

3. Desarrollo de una red de centros de acción educativa, conectados entre sí y organizados técnicamente para prestar servicios a un grupo poblacional de dimensión comunal.

4. Funciones sociales diferenciadas por especialización y grados de complejidad y responsabilidad de los trabajadores al servicio del Núcleo. Puesto único. Formación profesional y especializada según sus funciones, mejor aprovechamiento de los recursos humanos, perspectivas de carrera y alicientes de mejor ingreso por la elección para desempeñar puestos directos, con la participación de la propia comunidad docente.

5. Acción restringida estrictamente al sector educativo.	5. Vehículo para integrar y favorecer la expansión de los servicios de diversos sectores concurrentes, a partir de la red de centros educativos.
6. Indiferencia comunal y centralismo inoperante, que pone sobre los hombros del Estado el sostenimiento y la expansión del sistema educativo.	6. Apoyo del Gobierno Central a la participación y responsabilidad crecientes de la comunidad con miras a la autogestión comunal.
7. Modelo que ha hecho crisis en el mundo moderno por su tecnología obsoleta y su costo muy elevado. Los países ricos han podido universalizar a duras penas el modelo escolar y tienen recursos limitados para suplementarlo. Pero ese camino no resulta viable para los países pobres.	7. Nuevas y mejores perspectivas para una expansión masiva de la educación por las ventajosas economías de escala que ofrece, aparte de los valores y motivaciones dinamizantes que generará su propia multiplicación.

2. El proceso de la nuclearización

A. *Estado actual*

La aplicación del nuevo Sistema educativo reformado se debe cumplir entre 1972 y 1980. Este movimiento de conversión y renovación, sujeto a un plan graduado, tiene como base el establecimiento del régimen nuclear. Sólo allí donde se organizan NEC cabe introducir con posibilidades de éxito los nuevos conceptos,

métodos y contenidos pedagógicos. La nuclearización es, de este modo, el proceso guía de aplicación de la Reforma peruana. Cuando ella esté cabalmente cumplida existirán entre 900 y 1.000 Núcleos Educativos Comunales en todo el país y no habrá ninguna área fuera del sistema nuclear.

Se han adelantado ya los estudios previos a la demarcación territorial y a los caracteres distintivos de estos núcleos que abarcan todo el país. Por el momento, y siguiendo un proceder indicado por las necesidades sociales y las disponibilidades de recursos, se ha comenzado la nuclearización con la organización y funcionamiento en 1972 y 1973 de 278 NEC seleccionados, los cuales cubren las 34 zonas de Educación que existen en el país.

El proceso de la nuclearización comporta:

a) Demarcación territorial y determinación de los centros educativos incluidos dentro del ámbito.

b) Designación del Centro-Base.

c) Designación provisional del primer Director del NEC para la coordinación del proceso en su fase inicial.

d) Elección de los integrantes del Consejo Educativo Comunal y del Director con intervención de la Comunidad.

e) Adiestramiento del personal que tiene la responsabilidad de introducir este nuevo sistema y promover la participación creciente de toda la comunidad.

B. *Observaciones críticas*

Habiendo transcurrido menos de dos años de la iniciación de la experiencia del sistema nuclear, no es posible aún evaluarlo adecuadamente y establecer sus logros y deficiencias fundamentales. Cabe, sin embar-

go, señalar ciertos hechos y determinar líneas de evaluación probable.

He aquí algunos hechos importantes:

a) Hay gran diversidad de resultados ligados a las diferencias sociales, económicas y culturales de las comunidades de base. No puede ni debe definirse un modelo simple y único de Núcleo ni una serie de criterios aplicables del mismo modo en todos los casos, por lo menos en la etapa actual del proceso.

b) La aplicación exitosa del sistema nuclear, que tiende a promover la participación de la comunidad, sólo es posible contando con la acción convergente de otros factores que propician dicha participación. La nuclearización ayuda a la participación y, a la vez, es promovida por una población participante. Los NEC se integran y operan más eficazmente en una comunidad que presenta ciertas condiciones básicas de dinamismo social y económico y propician el cambio estructural y la concientización en profundidad.

c) La acción de los NEC permite una mayor efectividad y mejores logros en los programas de alfabetización, promoción comunal y otras formas de educación de adultos.

d) Los obstáculos más notables a la aplicación del sistema nuclear son:

— Verticalismo y paternalismo de las autoridades tradicionales del Sector Educación y otros sectores.

— Falta de autonomía económica suficiente que pueda respaldar las iniciativas de la base comunal.

— Resistencia de grupos políticos o profesionales (maestros incluidos) por temor a ver lesionados sus intereses por la desescolarización y la cogestión comunal.

— Sobrevaloración de la educación escolar y poca experiencia y confianza en los métodos no-escolarizados de educación que están llamados a dar todo su alcance al sistema nuclear.

—Falta de hábitos de coordinación intersectorial (participación de agencias y funcionarios de salud, trabajo, agricultura, etc.) que faciliten y refuercen la acción de la comunidad educativa en todas sus fases y con todo su potencial.

—Los centros particulares de educación no siempre tienen la voluntad necesaria para integrarse y poner al servicio del NEC sus instalaciones.

—Una mala demarcación territorial ha conspirado contra la acción de ciertos NEC. Por inadecuado estudio de las condiciones geográficas, económicas, sociales, culturales, en ciertos casos ha sido mucho más difícil la integración del NEC y también el funcionamiento coordinado de los centros y programas educativos dentro de su ámbito.

C. *Balance provisional y perspectivas*

En el punto actual de la experiencia se pueden emitir tan sólo las siguientes opiniones prospectivas:

a) El estudio y evaluación de los NEC que están ya en trabajo —con sus variantes regionales y socioeconómicas— permitirá corregir muchos de los defectos que se han producido por una inadecuada organización e implementación.

b) La alternativa escolar no ofrece condiciones mejores que la del sistema nuclear y más bien significaría una recaída en problemas que han comenzado a vencerse, como la falta de racionalización de los recursos educativos. No hay pues ningún cambio recomendable en este sentido.

c) La intensificación del proceso político-social de participación augura un aumento sostenido de las condiciones favorables al sistema nuclear.

d) El balance general es muy positivo pues los núcleos han comenzado notoriamente a dinamizar a co-

munidades, especialmente urbanas, que antes eran indiferentes al proceso educativo y sólo contribuían esporádicamente y sin racionalización a los esfuerzos del Estado.

e) Se puede ya comprobar que el sistema nuclear será un elemento fundamental de organización y movilización social de alcance nacional. Esto quiere decir que, aparte de su función educativa estricta, está en condiciones de servir de marco comunal para la participación.

f) Este rol será el mejor contrapeso para un serio peligro que amenaza al NEC: el burocratismo, en el sentido peyorativo de esta expresión. Su efecto social será la promoción educativa y la acción dirigida a aumentar y dinamizar la participación plena de los miembros de la comunidad.

Capítulo 7

LA EDUCACION Y LOS TRABAJADORES

1. Una nueva educación verdaderamente humana no puede estar divorciada del trabajo, fuente primaria del valor de la persona y fundamento de la sociedad y la cultura. Al exponer la filosofía educativa de la Reforma hemos señalado la importancia del trabajo. Nos proponemos profundizar el análisis de esta relación conceptual.

El trabajo se vincula por esencia con la persona porque a través de él se hace realidad la capacidad creadora del hombre y éste logra realizarse como ser autónomo. Nada puede reivindicar al hombre, nada en rigor le pertenece por derecho propio, ni remite a él como su origen, sino lo que ha producido por su esfuerzo. El trabajo está así en la raíz de la autoafirmación de la persona.

Por su parte, la sociedad auténtica sólo puede fundarse en la relación de individuos autónomos y en la constitución que éstos, libremente, hacen de un orden de coexistencia, de un mundo sujeto a la legalidad y respaldo por el valor de su fuente originaria. De allí que la sociedad sólo puede nacer, subsistir y progresar por la convergencia de los esfuerzos creadores de sus miembros. En esta creación está, además, la base última de la cultura por la que se expresa y expande la personalidad de cada grupo humano. El trabajo se liga así a la sociedad y a la cultura. Por su parte, éstas, al reconocer en el valor del trabajo el origen de su

propia dignidad, deben otorgarle el más alto rango de la estimativa.

La anterior apreciación no debe confundirse con la mal fundada valoración del trabajo típica de la conciencia capitalista. Además de la apropiación privada de los medios de producción y del reconocimiento del lucro como resorte de la actividad productiva, el capitalismo sanciona el principio de la explotación del trabajo ajeno. Se explica por tanto que reconozca importancia al trabajo y manifieste interés por su mejoramiento técnico. Pero la mente rectora del capitalismo está puesta en la maximización del rendimiento de lo que significativamente es denominado "fuerza de trabajo", "capital humano" o "recursos humanos", para provecho de la empresa y sin consideración de las aspiraciones y exigencias de la persona. Pese a todos los progresos materiales, lo que esta concepción genera es el trato del trabajo humano como mercancía que se vende y se compra y se cotiza según las necesidades y conveniencias de la empresa. He aquí el origen de la alienación de la persona humana del trabajador en el mundo contemporáneo.

En el trabajo como mercancía y en el trabajo alienado se funda la objetable separación de una educación llamada humanística y una educación técnica, destinada la primera a la formación personal y la segunda a la mera capacitación de trabajadores. Cuando tal separación prevalece, se disocian dos aspectos fundamentales de la educación, la intelectual y la manual, con el consiguiente menosprecio del segundo tipo de educación, reflejo de la valoración social negativa del trabajo alienado. Esta actitud contraria a la educación técnica, que traduce la crisis de una sociedad asentada secularmente en la explotación, ha sido y es aún muy arraigada en el mundo contemporáneo.

Una recta comprensión del sentido humano del trabajo, imperativa en todo proceso revolucionario, lleva,

por el contrario, a vincularlo estrechamente con la educación, pues no hay educación que no sea capacitación para el trabajo, de algún tipo o grado, y no hay capacitación para el trabajo que no satisfaga al mismo tiempo las exigencias de la formación humana. No sólo debe ser superado entonces el divorcio de la educación y el trabajo sino también toda organización de los estudios que simplemente adicione al currículum ciertas acciones educativas destinadas a la capacitación laboral. La única concepción aceptable desde el punto de vista del reconocimiento del valor humano del trabajo es la consustanciación de educación y trabajo. Esta consustanciación es la que quiere expresar la fórmula de la Reforma educativa peruana que postula *una educación en, para y por el trabajo.*

2. El pensamiento rector de la Reforma educacional peruana, animado por estos principios, no puede menos que promover las más estrechas y constantes relaciones entre el proceso enseñanza-aprendizaje y el acto de trabajar. No como una frase retórica más sino como una norma fundamental, la Reforma educacional peruana sostiene que la educación de todos debe ser una formación para el trabajo, por el trabajo y en el trabajo.

La finalidad de la operación educativa es el desarrollo cabal de la persona humana en el seno de una comunidad libre. Este desarrollo no puede lograrse, sin embargo, si los individuos no alcanzan una formación que les permita enfrentarse con éxito al mundo e introducir en él los cambios indispensables para sobrevivir. Cuando los individuos están desvalidos, la comunidad carece de los medios necesarios para afirmarse como entidad libre y progresista. De allí que, sin perjuicio de la orientación educativa fundamental que tiene como centro el ser personal, y más bien como condición de la realización plena de la persona, la educación debe tener como objeto el trabajo. Lo que decimos no sólo es válido en determinadas edades y

con respecto a cierto tipo de formación, sino en todas las edades y para toda clase de acción educativa.

Ninguna educación alcanzará según esto su finalidad más profunda si no capacita para el trabajo, si no permite y promueve la habilitación del educando para la actividad creadora y recreadora en el mundo. Esto, según hemos dicho, es válido no sólo para el hombre aislado sino también para el grupo, porque de la formación de los individuos depende la aptitud del grupo para desarrollarse, el vigor y la independencia que la comunidad puede alcanzar a nivel local y a nivel nacional. Educar para el trabajo es, pues, condición esencial de la realización del hombre en todas sus dimensiones.

Pero los fines arriba señalados serían sólo aparentemente perseguidos y alcanzados si la educación para el trabajo estuviera divorciada del acto mismo de trabajar. Un remedo verbal de la operación racional y creadora que es el trabajo, de la praxis concreta en y sobre el mundo, no puede pretender ser efectiva capacitación. La preparación para la actividad de trabajar se logra únicamente a través de la actividad operatoria, es decir, en y por el trabajo.

Es preciso, por consiguiente, superar el divorcio de la formación intelectual que maneja sólo palabras o ideas y el ejercitamiento práctico, generalmente relegado a unas pocas circunstancias del acto educativo, excepcionales en la vida escolar. Superando este divorcio, la Reforma postula hacer de todo acto educativo una praxis, una primera actividad de trabajo, un modo de ingresar a la dinámica de la transformación del mundo por el hombre que, en sus formas maduras y avanzadas, cumplen los oficios y las profesiones. Pero sin constituir siempre necesariamente un entrenamiento específico para un oficio o profesión, toda actividad formativa tiene que ser concebida y realizada como educación por el trabajo, con lo cual el mundo de la vida real se traslada a la escuela y, en gene-

ral, a todos los ámbitos en que se efectúa la educación formal, como tradicionalmente se la llama.

Pero la dirección inversa también es imperativa, superando este divorcio, en una educación que se enlaza estrechamente con el trabajo. Si el ambiente del trabajo debe trasladarse a la escuela, recíprocamente la escuela debe trasladarse a los ambientes del trabajo. Aquí también hay que notar que la separación de trabajo y educación ha divorciado el acto educativo de los recintos y espacios en que se cumple la actividad laboral. La educación ha sido enclaustrada en la escuela, lejos del taller, de la fábrica, del campo, del laboratorio y de la praxis económico-social. Por la desescolarización la Reforma educativa peruana aspira a eliminar esta separación promoviendo la comunicación constante entre la escuela y el taller, el tránsito de la acción educativa cumplida en un ámbito específico escolar y la educación en el ambiente del trabajo.

Debemos ver en esto algo más que una simple medida de racionalización, de economía de medios. Ciertamente que poner las instalaciones y equipamientos utilizados en la producción al servicio de la educación es una medida necesaria en un país pobre como el Perú. Pero hay, al lado de este hecho, un motivo más profundamente educativo: lograr que los educadores vivan el ambiente del trabajo, convivan con los hombres que por su esfuerzo y por su técnica extraen de la realidad los bienes que son indispensables para sobrevivir y realizarse como persona, adquieran en ese contacto la capacitación directa y efectiva para la acción creadora. La educación en el trabajo es la formación en la realidad y por el ejemplo del esfuerzo creador.

Se hace claro por lo anterior que la Reforma educativa no postula simplemente la capacitación de todos sino una plena confluencia del mundo de la educación y del mundo del trabajo. Se preocupa por formar a los

trabajadores que el país necesita, se empeña en hacer de todo hombre un trabajador y por perfeccionar permanentemente a los trabajadores; pero, complementariamente, hace de todo trabajador un educador. Al concebirse la educación como una formación por y en el trabajo, el trabajador, hombre que sabe cómo se opera sobre el mundo, insurge como un educador nato y permanente, como un agente directo de la transferencia de las técnicas y habilidades que los educandos necesitan poseer para capacitarse adecuadamente como trabajadores y lograr así los medios para su cabal desenvolvimiento como personas y, a la vez, para contribuir al desarrollo nacional.

Complementando las observaciones anteriores sobre el sentido del trabajo en la Reforma peruana, queremos llamar la atención sobre cuatro aspectos muy significativos de la educación de los trabajadores en el sistema reformado.

El primero es la importancia que él cobra dentro de la nueva estructura del Sistema educativo, cuyas grandes líneas hemos trazado en el segundo capítulo. Al adulto no le serán ofrecidos ahora sólo servicios educativos básicos, desligados de todo entrenamiento laboral, sino una formación que une la educación elemental con las necesidades de capacitación de acuerdo con las experiencias y aspiraciones personales. Eso es lo que en esencia da sentido a la modalidad educativa llamada Educación Básica Laboral de nueve grados. Aquí no cesa, sin embargo, el apoyo del Sistema a las necesidades formativas del trabajador. Otra modalidad educativa, ya mencionada antes, Calificación Profesional Extraordinaria, está destinada a ofrecer capacitación complementaria, formación para puestos determinados y perfeccionamiento en todas las ramas de la actividad productiva y de los servicios, y en todos los niveles de la profesionalización. Esta, por otra parte, se amplía y diversifica al reformarse la Educación Superior, incluyendo en ella un primer

ciclo de cuatro años, de acceso libre, que permite obtener un título profesional intermedio y que se articula con las carreras más largas y tradicionales que se ofrecen en el segundo ciclo. Estos estudios profesionales y, sobre todo, los de Calificación Profesional Extraordinaria por ofrecerse en ciclos cortos y terminales se beneficiarán notablemente, como vimos, del régimen de estudios no-escolarizados, lo cual nos lleva al segundo rasgo que queremos subrayar.

Este consiste en la ruptura de la rigidez escolar —considerada en detalle en otro capítulo de este libro— y en el uso de los medios de comunicación social y de toda la capacidad instalada de la industria en beneficio de la formación de los trabajadores. Mientras el Sistema educativo peruano estuvo constreñido dentro de los moldes rígidos que le impone la mentalidad escolarizante, no sólo se obligó al trabajador a esfuerzos de escolaridad innecesarios y que muchas veces no podía realizar por razón de sus labores ordinarias, sino que se limitó las posibilidades de capacitación de los obreros, campesinos, empleados y técnicos. Anclado en la necesidad artificial de tener locales especiales para la enseñanza y de obligar a la asistencia a ellas, el Sistema incumplió su obligación esencial que era capacitar al hombre de trabajo. A diferencia de lo que ocurría antes, hoy, apenas iniciadas las acciones de Reforma, ya proliferaron los cursos y ciclos de formación y calificación laboral en todas las regiones del país y en los diversos sectores de la producción.

Estas acciones —y aquí marcamos el tercer rasgo— se hallan por primera vez coordinadas con el Plan Nacional de Desarrollo y con los estudios sobre requerimientos del mercado. Dentro de la nueva organización del Ministerio de Educación, que ha sufrido cambios acentuados, existe una Junta Permanente de Coordinación Educativa, con la participación de representantes de todos los sectores del Estado. Este organismo y otros dedicados a la investigación y evolución del

proceso educativo, social y económico, proporcionan los elementos informativos necesarios para que los proyectos de formación profesional y reciclaje de trabajadores se ajusten a los requerimientos del desarrollo y aseguren a los participantes el empleo adecuado a su capacitación y sus aspiraciones.

Por último, queremos subrayar el cambio de orientación, el vuelco total, puede decirse, de la nueva formación laboral. En consonancia con el sentido concientizador de la Reforma educativa y con su inserción en un proceso general de cambio de la sociedad peruana, la ley establece como objetivos de la Educación Básica Laboral, la Calificación Profesional Extraordinaria y las otras formas de educación profesional, la iniciación y profundización del educando en la comprensión del proceso social peruano, de su ubicación y rol dentro del cambio estructural, y la orientación de sus esfuerzos hacia una participación responsable en el proyecto colectivo de su comunidad, y de la nación peruana. Como reverso de una concepción humanista y desalienadora del trabajo, la educación reformada busca despertar en el trabajador el sentido de su misión social. La mera capacitación del instrumento humano de producción ha quedado atrás, como está siendo relegada al pasado la explotación del trabajador. La liberación del trabajo pide ahora una educación para la liberación del trabajador y un trabajador para la liberación del hombre.

Capitulo 8

LA EDUCACION DE LA MUJER

1. La problemática de la mujer es una de las más importantes de la filosofía y las ciencias humanas en nuestro tiempo. Más allá de las posiciones polémicas y de los enfoques con proyección política, se echa de ver en la mayor parte de los análisis la comprensión de la existencia de diferencias reales entre uno y otro sexo. Pero al mismo tiempo se ha hecho patente que estas diferencias se han utilizado históricamente como argumento contra la posibilidad de que la mujer alcance un estatuto humano pleno y han servido más bien para justificar diferentes formas de explotación y dominación, cohonestadas por instituciones tan importantes socialmente como la familia.

La educación, en el conjunto de sus principios y sistemas de organización, da buen testimonio de esta situación de la mujer. Algunos ejemplos característicos son los siguientes:

— Son inferiores las posibilidades de acceso de las mujeres a las profesiones de más importancia científica y socioeconómica.

— El número de mujeres que siguen estudios en profesiones cortas o auxiliares es muy superior al de los hombres con las consiguientes diferencias de salario.

— En los países subdesarrollados especialmente, el número de mujeres analfabetas sobrepasa largamente al de los hombres y en el caso de ciertos grupos, como

los campesinos peruanos, alcanza porcentajes tan altos como más del 90 por ciento.

—La gran mayoría de las mujeres que trabajan en dichos países no poseen calificación alguna y se destinan al servicio doméstico, sin posibilidades significativas de movilidad social.

Esta condición femenina es hoy enfocada estructuralmente, considerando las relaciones socioeconómicas básicas y las instituciones que definen el perfil legal de la sociedad. Ellas son las responsables de la minusvaloración y la depresión de la mujer y el impedimento fundamental para su plena realización como ser humano. Aquí, como en otros aspectos del desarrollo social, es preciso un profundo cambio estructural como condición de la emergencia de una nueva figura humana de la mujer. La educación, que es factor esencial de este vuelco psicológico-social, necesita el soporte de una transformación revolucionaria, la cual, a su vez, se consolidará y se profundizará sobre un nuevo enfoque educativo.

2. Uno de los rasgos más notables de la Reforma peruana se encuentra, justamente, en la focalización muy clara del problema educativo de la mujer dentro del marco general de su situación en la sociedad. Los planteamientos de la ley no se han dejado desorientar por el efecto del sistema actual en el status femenino, sino que más bien han cuestionado ese status como el de todos los grupos deprimidos y han concebido la educación de la mujer como un poderoso medio de revalorizarla y de contribuir a su plena realización como persona.

La importancia de este enfoque se muestra en el hecho de que la Ley General incluye, dentro de su Título I, dedicado a las disposiciones fundamentales, un artículo específicamente referido a la educación de la mujer (Art. 11º). Por cierto que este artículo específico no implica, ni mucho menos, el que no se refieran a la mujer todas las prescripciones de la Ley

formuladas en términos genéricos. Se trata más bien de evitar lo que tantas veces ha ocurrido en la legislación educativa y en otras, el que, so capa de igualitarismo, se ha olvidado la situación específica de la mujer, con todas sus limitaciones y obstáculos reales.

El texto del mencionado artículo 11º dice así: "La educación será orientada hacia la revalorización de la mujer, ofreciéndole las máximas oportunidades para un desarrollo personal, libre y pleno, única base auténtica de su decisiva función familiar y de la participación creadora en el proceso de transformación y perfeccionamiento de la sociedad peruana". Por su parte el reglamento de la Ley en lo tocante a dicho artículo subraya la necesidad de que la educación de la mujer se ofrezca en un plano igualitario al del hombre, y de que ella sea capacitada para la participación activa en el proceso social. Son significativos al respecto los textos de los siguientes artículos:

Art. 1º — "Todos los niveles, modalidades y programas del Sector Educación orientarán sus acciones hacia la revalorización de la mujer. La modalidad de Extensión Educativa desarrollará proyectos específicos al efecto."

Art. 2º — "Las acciones educativas en todos los niveles, modalidades y programas especiales asegurarán el acceso de la mujer a todas las áreas de capacitación para el trabajo, sin discriminación por razón de sexo."

Art. 3º — "Se fomentará la activa participación cívica y política de la mujer. De manera especial se favorecerá y facilitará su acceso a la capacitación para la dirigencia."

3. Dentro de estas prescripciones básicas se orientan las acciones puestas en marcha por la Reforma peruana. En lo que sigue haremos un breve resumen de ellas:

a) El establecimiento del régimen coeducativo en todo el país como una manera de asegurar el igual trato de los educandos hombres y mujeres en el nivel

de la Educación Básica. Esta educación mixta, normada por un artículo de la ley y por un Reglamento especial, se aplicará gradualmente para garantizar su adecuada aplicación.

b) La apertura de la capacitación profesional de todo tipo para las mujeres y la limitación de las formas tradicionales de educación laboral exclusivas para las mujeres.

c) La reforma de la educación familiar, destinada a suprimir los programas que hasta hoy han estado orientados a relegar a la mujer a las tareas domésticas. Esta educación, además, se generalizará de modo que las obligaciones de la vida hogareña sean compartidas por hombres y mujeres. Sólo con la Reforma se comienza a comprender la importancia psicológica y social de la formación familiar de los varones. En ese sentido la generalización de este tipo de educación no ha dejado de tener resistencias.

d) Diferentes proyectos de concientización de las mujeres y hombres de diversos medios sociales a fin de que comprendan la situación existencial de la mujer, sus derechos y sus posibilidades de acción en la sociedad. Conviene decir que éste es uno de los más importantes empeños de la Reforma con respecto a la educación femenina y que encuentran también resistencias muchas veces no sólo de los hombres sino de las propias mujeres.

e) Estudios de evaluación de los programas y producciones de medios de comunicación que son contrarios a la dignidad de la mujer. En ese sentido, se han prohibido formas de propaganda comercial y otras maneras de utilización de la mujer como objeto sexual que, cosificándola, no solamente crean obstáculos a una nueva comprensión de la persona femenina sino que refuerzan los estereotipos y normas de cultura de una sociedad de dominación.

4. Todas las acciones reseñadas, que constituyen

los primeros pasos dados por la Reforma en pro de la revalorización femenina y de una nueva educación de la mujer, no tendrían efecto profundo y de largo alcance si constituyeran acciones aisladas a cargo del Sector Educación, sin conexión con el resto de los sectores del Estado. Como ya hemos señalado, una de las características de la reforma es entender la educación como una obligación y una tarea de todos los sectores estatales y de la comunidad, para lo cual se ha creado la Junta Permanente de Coordinación Educativa ya mencionada. Esta misma coordinación vale para la educación de la mujer y está específicamente prevista en el Reglamento del artículo 11º de la Ley General, que prescribe la constitución de un Comité Técnico especialmente dedicado al efecto.

Según las disposiciones reglamentarias correspondientes, dicho Comité tiene como funciones:

"a. Promover, asesorar, supervisar y coordinar las acciones educativas destinadas a la revalorización de la mujer; b. Diagnosticar la situación de la mujer en el Perú y evaluar periódicamente las acciones efectuadas para su revaloración; c. Formular la política para una acción multisectorial tendiente a la revaloración de la mujer en las diferentes actividades de la vida nacional; d. Estimular la concientización de la mujer y de la comunidad, acerca de la participación de la mujer en el proceso de cambios de la sociedad peruana."

5. Como se ve, en las acciones del Sector Educación y en las de otros sectores de la comunidad, cuya coordinación asegura el Comité Técnico, se abre una perspectiva muy amplia para el cambio de enfoque del rol de la mujer. El tema es por eso más significativo que una mera polémica teórica y entraña oposiciones netas y hasta violentas, como son todas las que afectan el orden social vigente. Por cierto que los sectores conservadores de la sociedad, justamente aquellos que en el Perú y en otros países se oponen a las

transformaciones revolucionarias, han expresado por diversos medios y en diversas formas su oposición a cualquier cambio profundo en lo que a la mujer se refiere, revelando así la íntima unión que existe entre liberación de la sociedad y liberación de la mujer.

La Reforma respalda y promueve este cambio, no sólo a pesar de los conceptos prevalecientes en el medio peruano, producto de una sociedad clasista y explotadora, sino también de la aparente solidez de ciertos argumentos que se han esgrimido desde perspectivas más progresistas para frenar este giro trascendental. Estas objeciones se basan en la siguiente apreciación general: el país todavía no ha salido de su crisis de subdesarrollo y soporta la carga de una fuerte tasa de desocupación; una acción amplia de capacitación de la mujer que aumente los trabajadores hábiles puede incidir muy negativamente en el cuadro social.

He aquí la observación. ¿Por qué la Reforma no la toma en cuenta? Porque, aparte de que el planteo que está en la base de la objeción no es dinámico y, por consiguiente, no toma en cuenta la incidencia positiva que puede tener en el cuadro económico el contar con recursos humanos más capacitados, esgrimir ese argumento contra la formación adecuada de la mujer es justamente aceptar y consagrar una desigualdad de oportunidades que perjudican a ésta y la condena a una situación de dependencia insuperable.

Capítulo 9

EL MAESTRO ANTE LA REFORMA EDUCATIVA

La Reforma educativa en circunstancias revolucionarias demanda una transformación radical de la actitud y del modo de concebir la función del maestro. Tan profundos son los cambios exigidos en este caso y de tanta importancia que difícilmente pueden lograrse sin ellos los fines de la educación reformada. Estos cambios afectan la actividad del maestro en relación con los educandos, en relación con los contenidos de la educación y en relación con la comunidad.

1. Una educación realmente liberadora, capaz de servir al despertar de la conciencia crítica de todos los hombres y a la afirmación de las comunidades como unidades sociales plenamente desarrolladas, no puede existir si en su base, en la relación educando-educador, no tiene plena vigencia desde el principio el diálogo personal. Esto supone romper con todos los esquemas pedagógico-morales fundados en la subordinación de una mente a otra y de una voluntad a otra, o en la imposición de patrones de conducta automáticos o meramente habituales, sin participación rectora de la conciencia.

Aunque parezca simple en su enunciado, esta norma básica de educación liberadora no es nada fácil de aplicar en la práctica porque los factores inerciales en la personalidad y en el esquema dinámico de la conducta profesional son muy poderosos. Es preciso estar siempre en guardia y reaccionar una y otra vez

contra las tendencias que empujan al maestro por el camino del menor esfuerzo, que es el de la imposición autoritaria y la repetición mecánica. La racionalidad de la formación humana termina allí donde comienza el gesto impositivo, la disciplina del temor, la relación con sentido único entre un educando que recibe y acepta y un educador que pretende fijar ideas y valores en el alma del alumno, todo lo cual conduce inevitablemente al memorismo, al verbalismo, a la pobreza de la imaginación y a la atonía de la voluntad.

Todo esto, desgraciadamente, sigue siendo muy actual. Es notable comprobar cómo los educandos, inclusive los más espontáneos y rebeldes, consideran que el maestro representa el saber oficial, único aceptable, y descartan toda posibilidad de beber de otras fuentes de conocimiento o de recusar los contenidos que les transmite la escuela. Su experiencia dolorosa es que, con contadas excepciones, la duda, la objeción o la información misma son desechadas tajantemente e incluso consideradas perturbadoras.

Cambiar todo esto en la práctica pedagógica cotidiana, luchando contra los demonios del autoritarismo en el trato con los niños y del paternalismo en el trato con los mayores, representa una verdadera revolución de la enseñanza a la cual hay que llegar por una conjunción de esfuerzos y una acción perseverante de todos los interesados en la transformación.

Esto supone una responsabilidad conjunta y una tarea que deben asumir los maestros, así como las autoridades educacionales, de los padres de familia así como de los educandos: cada maestro vigilando su propia praxis pedagógica y ayudando a cambiar de actitud a sus colegas; las autoridades educacionales combatiendo en sí mismas los hábitos impositivos y estimulando en los maestros la superación de sus tendencias negativas; los padres de familia observando el trabajo de sus hijos, el modo como son orientados en su aprendizaje y la clase de contenidos y tareas que

reciben a fin de ver si promueven en ellos el desarrollo del intelecto y la voluntad consciente y libre, lo cual requiere que ellos mismos refrenen sus propios impulsos autoritarios y miméticos; y los educandos, poniendo en cuestión todo comportamiento irracional, del maestro, de las autoridades y los padres, toda forma de transmisión mecánica de ideas y toda prescripción no críticamente fundada de normas y criterios de conducta.

2. Un cambio de actitud del maestro respecto del alumno y de su proceder con éste como educador es indesligable de un cambio de actitud con respecto a los contenidos de la educación. El modo como el profesor valore la ciencia y el arte, trate de adquirirlos y mantenerlos como parte de su propia personalidad espiritual determina el modo como va a abordar las tareas de la enseñanza y, por consiguiente, su relación con el alumno.

Es sabido que en no pocos educadores profesionales y en la gran mayoría de las escuelas de formación magisterial prevalece la idea de que al maestro no le son necesarios conocimientos vastos y bien cimentados de las ciencias propias de su terreno de enseñanza, que le bastan generalidades, o solamente las relativas a los temas que han de tratar en las clases o en las otras situaciones pedagógicas, acompañadas de la adecuada técnica didáctica. No se considera indispensable que el maestro sea en buena parte también un cultivador de la ciencia o del arte que tiene la responsabilidad de enseñar y que, en lugar de recoger y conservar resultados, generalmente ya sobrepasados, de la investigación científica, posea un saber en acto, reflexivo y renovador, de las materias de su especialidad. Se ha llegado a sostener incluso que en las escuelas y facultades de educación deben ofrecerse los cursos de especialidad apropiados para los menesteres de la enseñanza, diferentes en profundidad y amplitud

de los que se ofrecen a los estudiantes de las ramas científicas y humanísticas.

Lo que arriba decimos parece una caricatura de la actitud pedagógica y de la formación del maestro en lo que toca a las ciencias y las artes. Desgraciadamente corresponde a los hechos de la realidad magisterial en una amplia escala y está en íntima relación con los bajos niveles científicos y humanísticos que prevalecen en la enseñanza escolar.

3. Mientras la comunidad no fue considerada como una entidad educadora, el maestro operó como un agente aislado, con la responsabilidad exclusiva de la conducción de la enseñanza. La perspectiva de la Reforma es completamente diferente, como sabemos. En ella la instancia educadora fundamental es la comunidad, a través de sus funciones de unidad familiar, comuna local, centro de trabajo, etc. Por consiguiente, la responsabilidad educativa no puede ser asumida por unos pocos ni delegada en ellos por razones de especialidad profesional. En consecuencia, el rol del educador profesional con respecto a la tarea educativa y a la actividad de la comunidad cambia completamente. El canaliza el esfuerzo educativo de la sociedad en aquellos ámbitos y formas en que este esfuerzo adquiere un carácter institucionalizado, como es la escuela, sin tener con esto tampoco la exclusividad de la actividad educativa escolarizada. Yendo más allá de los límites de la escuela, el educador opera a nivel de núcleo, es decir, en el ámbito de la comunidad local, coordinando su acción con los otros maestros del ámbito, prestándoles ayuda y recibiendo ayuda de ellos en los aspectos ligados a la especialidad o a la experiencia de cada uno, y contribuyendo, en trabajo de equipo, a la formación o perfeccionamiento de los elementos más jóvenes del contingente profesoral. Además, orienta y refuerza la actividad pedagógica de aquellos miembros de la comunidad que, sin capacitación docente especial, participen en programas

educativos organizados a nivel local o zonal. Finalmente, es un animador constante de la comunidad, induciéndola a participar cada vez más activamente en proyectos de educación de interés local o nacional, vinculando este esfuerzo a otros que son requeridos para el desarrollo económico y social, y contribuyendo todo el tiempo a la concientización del grupo social.

4. De todo lo anterior se desprende que es indispensable un cambio radical de la formación profesional del educador a fin de hacer que éste sea capaz de responder a las exigencias de la nueva educación y de ofrecer su aporte creador al proceso de realización del hombre en la perspectiva concreta de la historia de cada pueblo. Esta nueva formación debe atender los siguientes aspectos fundamentales:

a) La generación de una nueva conciencia de la función del maestro en relación con el educando y con la comunidad. Sin estar imbuido del espíritu libertario, contrario a toda suerte de dominación, que informa la pedagogía de la Reforma, serán vanos todos los esfuerzos para lograr un profesional del magisterio debidamente capacitado para enfrentar el desafío de la formación integral del hombre. Las ciencias psicológicas y sociales, así como las más avanzadas técnicas de lo que genéricamente puede llamarse la ingeniería humana deben aprovecharse orientándolas al cumplimiento de esa meta humanista fundamental.

b) Pero así como la nueva conciencia social y la nueva pedagogía que ella alimenta tienen su raíz en la idea del trabajo como principio rector de la existencia, así también la adecuada preparación del maestro debe darle el sentido del trabajo como eje de su labor docente. La superación del trabajo alienado y la realización de la libertad en y por el trabajo tienen que expresarse en una nueva conciencia de la educación como tarea que se cumple por el trabajo y se orienta hacia el trabajo en todas las circunstancias de la actividad educativa.

c) La formación del magisterio debe promover la concientización del maestro, es decir, el despertar de su conciencia crítica del mundo social y la orientación de su voluntad hacia un compromiso racional con la empresa liberadora de su comunidad. El educador tiene que ser formado para la participación plena en el proceso de cambio estructural y de perfeccionamiento permanente de la sociedad. Sólo así podrá ser él mismo un promotor de conciencia crítica y de participación plena en su acción con sus educandos y con el conjunto de la comunidad. Sólo así será, en rigor, agente de educación para la liberación.

d) El maestro tiene que ser eminentemente imaginativo, porque debe promover la vida futura del educando. Si no sale de los esquemas sociales y culturales de hoy, si simplemente proyecta el presente en el futuro, enclaustrará al educando en un mundo ajeno a la realidad cambiante que lleva indefectiblemente a un mundo inédito, precisamente el mundo en que vivirá el niño o el joven que hoy son alumnos. En este caso, el maestro opera como una fuerza conservadora del *statu quo*, un poderoso factor inercial opuesto al cambio.

Esta necesidad de visión del futuro es más necesaria aún en el maestro que está inmerso en un proceso revolucionario. Sin ella y sin la voluntad de cambio traducida en acciones pedagógicas concretas, el educador no podrá ni de lejos satisfacer las exigencias de la Reforma educativa que es la versión educacional del proceso revolucionario.

Con este imperativo de conciencia de futuro no se postula el olvido de las condiciones concretas del trabajo en la realidad, con sus obstáculos y sus soluciones viables. La revolución es la utopía que se hace realidad. Sin la conciencia del mundo tal como él se da, no es posible el cambio social efectivo, pero sin el momento de inversión que supone la utopía, nada podría tampoco transformarse hacia mejor en el mundo

del hombre. Por eso la formación pedagógica revolucionaria, sin dejar de ser realista, tiene que alimentar permanentemente la visión del futuro en el maestro. La concepción de ese mundo que hay que crear a partir de las condiciones concretas lo dan la conciencia, la técnica y el arte. Como hemos señalado antes, la formación del maestro deja mucho que desear en este punto, lo que produce como resultado una nociva incapacidad del educador para ayudar al alumno a descubrir la realidad y, lo que es más importante, a penetrar por su cuenta en la multiforme substancia del mundo valiéndose del instrumento de las ciencias, las tecnologías y las artes.

Por lo tanto, es inevitable que a lo largo de su formación, si el maestro no se siente en la obligación y en la disposición de repensar y de animar por su cuenta los conocimientos y los productos artísticos, si no está actualizando y reinterpretando incesantemente los contenidos de su cultura personal, entonces no podrá menos que imponer al educando moldes de pensamiento y acción contrarios al despertar de su conciencia crítica y de su capacidad creadora. Empobrecerá inevitablemente la personalidad del alumno así como mantiene la suya fuera del circuito de la creación espiritual. Por tanto, es imperativo que a lo largo de su formación profesional y del ejercicio de la docencia, el educador tenga una relación dinámica y directa con la ciencia y con el arte, diferente de la mera recepción pasiva de contenidos y de la acumulación y repetición mecánica de los resultados del trabajo generador de la cultura.

Lo anterior hace imprescindible repensar la organización y los currícula de estudios de los centros de formación magisterial. Las soluciones concretas pueden ser muy variadas, pero la norma central tiene que ser la misma: la actividad formativa pedagógica no puede estar alejada ni siquiera separada de la actividad de formación e investigación en los ámbitos de

la ciencia formal, las ciencias naturales, las ciencias humanas, las tecnologías y el arte. Un tipo de programas polivalentes, cumplidos por los estudiantes de pedagogía en el mismo ambiente y en contacto directo con los estudiantes e investigadores de las otras disciplinas, es el núcleo de cualquier solución capaz de superar efectivamente el pedagogismo y la orfandad de ciencia y arte que revelan en su gran mayoría los egresados de las instituciones de formación magisterial.

Por ello, a un cambio radical de su estructura y funcionamiento se orienta la Reforma peruana que ha comenzado por suprimir las escuelas normales de viejo estilo. Complementariamente, un nuevo régimen de convenios con las Universidades y programas anuales de reciclaje y perfeccionamiento por el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, permitirán un rápido cambio en la formación y la actitud del magisterio peruano, el cual hasta ahora se ha ofrecido como un fuerte factor de resistencia al cambio en la educación. A ello se agrega la formación renovada que ofrecerán los programas de pedagogía de las recientemente establecidas Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP).

Capítulo 10

LOS MEDIOS DE LA NUEVA PEDAGOGIA

1. El progreso de la pedagogía

A un cierto nivel de su desarrollo como actividad humana diversificada, la educación emplea técnicas específicas, métodos, instrumentos y reglas prácticas, todo lo cual puede sinópticamente comprenderse en la expresión de medios educativos. La creciente diferenciación y especialización de los medios ha ocurrido antes y después de la escuela y no debe ser confundido con el paso de la llamada educación informal a la sistemática. Aquí marcamos el hecho elemental de que, como otras actividades humanas, la educación se institucionaliza y se traduce en operaciones racionalmente articuladas, actos sometidos a ciertas reglas de ejecución, pendientes de los lazos de causalidad y de finalidad, ordenados según una serie de procedimientos predeterminados.

En este capítulo vamos a dirigir nuestra atención a algunos de los medios a través de los cuales la educación como operación humana toma hoy forma en la realidad. Estos medios están pensados en la perspectiva general del futuro, pero también en la del actual proceso peruano.

Es, sin embargo, necesario hacer una reflexión preliminar sobre la situación actual de la pedagogía. Después de miles de años de culturas históricas, el estado general de ella es en la práctica poco menos que rudimentario. En esto, los países desarrollados no

constituyen excepción, salvo el caso del uso de algunos medios costosos o empleados en condiciones casi artificiales de experimentación. El profesor frente al grupo de alumnos, haciendo clase, transmitiendo conocimientos y "fijando" nociones, con débil o abundante uso de papel y lápiz, tablero, tiza, libros y apuntes, es la imagen clásica del trabajo en la escuela, la cual es, a su vez, paradigma de la situación educativa en el concepto más generalizado. Muy poco de los resultados de la biología, la psicología y las ciencias sociales, de la ingeniería y la arquitectura más renovadores, de las modernas técnicas de comunicación, se ha traducido en cambios sustantivos en la pedagogía. Como una cruel paradoja de la civilización que ha construido el hombre para vivir en el mundo, se puede advertir que la manera y el poder de hacer hoy la guerra son incomparables con los de la antigüedad, mientras que muy poca distancia existe todavía entre el proceder educativo del pasado más remoto y el que es general en nuestro tiempo.

Ya hemos considerado en capítulos anteriores el proceso de la desescolarización, que es decisivo para la transformación de la educación. Con ello se ha visto el papel y el lugar propios de la escuela del futuro, como *una* institución educativa pero no como *la* institución educativa, poseedora de la exclusiva o el predominio de la educación. Tal como la concibe la Reforma peruana, la escuela, renovada ella misma en su concepción y praxis, será uno de los medios de un conjunto de instrumentos de educación al servicio de la comunidad.

En la misma línea de crítica de la escuela como institución que ha pretendido monopolizar el trabajo educativo y ha sometido al educando a un molde uniforme de formación, lo que significaba la imposición de una forma extraña, están otras medidas de cambio pedagógico gracias a las cuales se remozan viejos métodos y aparecen otros nuevos que constituyen

aportes de la ciencia y de la tecnología modernas al trabajo educativo. Por cierto que no debemos equivocarnos en la interpretación de estos fenómenos. En pedagogía como en otras instancias de la cultura, la novedad tecnológica e instrumental por sí sola no asegura un resultado valioso en la realización del hombre como individuo y como grupo. En las tecnologías modernas puede estar fundado un modo más eficaz de dominar al hombre. Esto es especialmente válido cuando, como en el caso de la educación, se trata de herramientas teóricas y prácticas por las cuales unos hombres influyen en la formación de otros y los orientan hacia metas determinadas. Es preciso, pues, examinar los aportes que pueden enriquecer a la pedagogía de hoy y desarrollar la capacidad de operar sobre los hombres, sin perder de vista en ningún momento el principio del respeto a la persona humana y el objetivo de la máxima realización de todo el hombre y de todos los hombres.

Bien afianzados en esas convicciones básicas, en las páginas que siguen intentaremos formular y analizar hasta dónde es posible en la perspectiva actual, el carácter y la función que tienen dentro de la Reforma algunos de los más importantes medios educativos que figuran en el repertorio de la pedagogía moderna.

2. La renovación de la didáctica

A. Los principios rectores de la nueva educación peruana, como quedaron definidos en el capítulo 2, son la crítica, la creación y la cooperación. Los medios de que se vale esta nueva educación no pueden ser indiferentes a tales principios sino, por el contrario, plenamente concordantes con ellos. En verdad, habría que decir que la pedagogía ajustada a las exigencias de la Reforma debe expresar a través de todos

los medios educativos la vigencia de estas orientaciones fundamentales que canalizan, desde el punto de vista doctrinario, el concepto del proceso educativo. A propósito de ella queremos destacar dos consecuencias de enorme importancia para la real renovación de la teoría y la praxis educativas. Ciertos procedimientos didácticos anteriormente empleados y que de hecho han sido predominantes hasta hoy deben ser revisados. Este es el caso de la exposición o clase magisterial que puede considerarse sólo como paradigma de una situación pseudoeducativa en la que el maestro desempeña el papel activo, formulando un discurso destinado a ser registrado y evocado por un número de educandos pasivos mutuamente desconectados en su esfuerzo por recibir el mensaje, predominantemente informativo-emotivo, que emite el profesor. Se advierte fácilmente que este procedimiento, empleado con fines didácticos, no sólo es ajeno a las exigencias de la crítica, de la creación y de la cooperación, sino contrario a ellas. Por eso debe ser eliminado del repertorio pedagógico o sustancialmente modificado haciéndolo compatible con esos principios.

Lo mismo debe decirse de la lectura no crítica, meramente receptiva, que el alumno está obligado a hacer como tarea asignada, sin el respaldo de una guía para el razonamiento y la interpretación o el incentivo de un trabajo cooperativo cumplido en equipo. Esta lectura prescrita como un medio de aprender por memorización, que es en realidad un aprendizaje a medias, debe ser reorientada incorporándola como aspecto subordinado dentro de un conjunto más amplio de tareas que hay que cumplir con un texto, el cual sólo tiene la función de punto de apoyo para ejercitar y actualizar la propia capacidad de elaborar ideas, formular explicaciones o forjar nuevas concepciones. Del mismo modo es preciso proceder con los ejercicios, prácticas, pruebas de entrenamiento y

toda forma de reiteración de acciones que tienden a fijar un automatismo en el individuo. Tienen su lugar en el aprendizaje, pero no pueden quedar aisladas, por cierto, del contexto de una acción educativa global informada por los principios mencionados, so pena de convertirse en un obstáculo para la formación humana integral.

B. La segunda consecuencia es la necesidad de dedicar especial atención a aquellos procedimientos o formas del quehacer pedagógico que se muestren particularmente adecuadas al nuevo espíritu educativo o favorezcan la realización de uno u otro de los principios de la nueva educación. Un examen atento de la experiencia educativa en sus varias modalidades y dimensiones puede revelar fácilmente la existencia de estas formas, las cuales deben ser destacadas y privilegiadas, lo que no impide reconocer el amplio campo de acción que tiene aquí la inventiva pedagógica y por tanto la posibilidad abierta al maestro de trabajar con muchas otras no formuladas o difundidas.

El diálogo, el juego y la obra colectiva —la *minka* podríamos decir, dando un uso pedagógico al viejo término quechua— son tres formas paradigmáticas. Unicamente la experiencia de cada situación educativa permite en verdad observar las características concretas y las variantes didácticamente más útiles de estas formas. Aquí interesa tan solo diseñar sus líneas generales y resaltar su sentido innovador.

a) *El diálogo*, con la participación activa de los educandos y la función orientadora del maestro, constituye la situación educativa por excelencia en lo que respecta al empleo de una razón crítica, dinámica y participatoria. Puesto que se trata de una operación en que intervienen varios educandos y el educador, se realiza cabalmente en ella el principio de la cooperación. Pero esta intervención está canalizada por el examen de un problema, el desarrollo lógico de los argumentos, el sopesamiento y la verificación de hi-

pótesis y el establecimiento de conclusiones con valor lógico variable; por tanto, el diálogo enmarca la actividad cooperativa con la conciencia crítica a cuyos resortes racionales se apela todo el tiempo. Y puesto que debe plantearse y cumplirse como un desarrollo intelectual abierto en principio, son también patentes en él elementos de invención, factores que obran en el sentido del cultivo de la capacidad creadora de los educandos.

b) *El juego* no es sólo una situación vital de enorme importancia para el desarrollo del sujeto humano. Su presencia, a veces casi clandestina, se hace sentir en la escuela al impulso de las manifestaciones espontáneas del educando. Hacerlo pedagógicamente fecundo en todos los grados es no sólo una posibilidad sino una necesidad en la nueva educación. Este juego, que implica el desarrollo espontáneo de las energías y la materialización constante de las iniciativas de los educandos, concebido como una acción colectiva, como una actividad en equipo, es lo que consideramos una forma paradigmática de la educación reformada.

Imaginemos un juego cualquiera que se desarrolla en el aula o fuera de ella y no sólo con niños pequeños; rompamos nuestra tendencia "natural" a considerarlo ajeno al trabajo curricular o como mera forma de recreación; lo veremos entonces como un recurso pedagógico muy rico en posibilidades porque en él pueden desarrollarse diferentes contenidos temáticos pero con la ventaja de que el impulso viene de la participación espontánea de los educandos que aportan su iniciativa y su vena creadora. De otra parte, en la actividad en equipo se potencian las virtualidades cooperativas, el sentido de la obra común tan importante para una nueva formación humana. Creatividad y esfuerzo solidario son así los elementos más significativos del juego como forma pedagógica. Sin embargo, el factor de conciencia racional no está ausente de esta actividad lúdica. Jugar es actuar según ciertas

reglas libremente estipuladas pero que suponen en su aplicación una lógica que hay que explicitar y respetar. Allí opera pues la racionalidad y se cultiva la conciencia crítica.

c) Lo que hemos llamado la *minka* pedagógica es la situación de trabajo cooperativo llevada a la práctica educativa o, si se prefiere formularlo de otro modo, el desarrollo de las virtualidades educativas del trabajo en grupo. Se trata de realizar un proyecto concreto de producción, de construcción o de investigación por el cual los educandos colaboran en una empresa común. Aquí lo importante es la participación, la ayuda mutua, la convergencia de esfuerzos que debe hacerse presente desde la elaboración del proyecto. Y el elemento de voluntad sostenida y solidaria no se opone sino que se armoniza perfectamente con el de racionalidad crítica que da cuenta de la factibilidad del proyecto en una situación concreta. Por su parte, la creatividad, también presente, alimenta la concepción y el diseño de la obra común y las iniciativas individuales y grupales que hacen posible su desarrollo práctico.

3. La función del currículum

A. La Ley General consagra el principio del currículum integrado al establecer que en todos los niveles y modalidades de acción educativa cubrirá:

"Conocimientos, que comprenden las informaciones, nociones e inferencias científicas y otros contenidos del saber teórico y práctico.

"Actividades, que comprenden las experiencias, procesos y formas de ejercitamiento de valor formativo.

"Capacitación para el trabajo, que comprende la adquisición de todos aquellos instrumentos simbólicos, técnicas, habilidades y destrezas requeridos en los diferentes procesos productivos.

"Orientación del educando, que comprende el apoyo metodológico, vocacional, psicológico y asistencial correspondiente".

En primer lugar debemos subrayar la amplitud de la nueva concepción curricular, que no sólo une aspectos del acto educativo antes considerados independientes y tratados como tales en la práctica pedagógica, sino que cubre todos los que son de importancia decisiva para la formación del individuo y la promoción del grupo. El desarrollo del currículum debe atender ahora no sólo a la transferencia de contenidos de conocimiento, sino también a la actividad de elaborarlos, a la operación sobre la realidad, al ejercicio de las facultades intelectuales, del sentimiento y de la voluntad y al cultivo del cuerpo. Todo esto se da vinculado con el fin práctico-formativo de capacitar a la persona para el trabajo en sus múltiples grados y formas, sin lo cual no hay educación genuina, como no la hay tampoco si el educando no es orientado constantemente, tanto en lo que toca al método de estudio y aprendizaje, cuanto a su desarrollo psicológico, su situación social y sus aspiraciones y aptitudes profesionales.

Es preciso señalar, en segundo término, que la importancia de esta concepción estriba en que justamente en la dimensión aparentemente más rígida y regimentadora de la enseñanza, como ha sido el currículum tradicional, se abre el horizonte de una educación que sea un acto múltiple y de permanente creación. Lo anterior significa que se ha superado el secular divorcio entre los aspectos teóricos y los prácticos de la enseñanza, entre el conocer y el hacer y entre la obligación de aprender y la entrega espontánea a una actividad personalmente gratificante. Este divorcio se expresaba en la separación de las actividades curriculares y las extracurriculares, de la formación general y la capacitación para el trabajo, así como en la división del quehacer magiste-

rial que llevaba al maestro a desatenderse de la orientación del educando en sus múltiples facetas.

En el enfoque peruano actual, todos y cada uno de los momentos del proceso educativo, en el aula o fuera de ella, en forma escolarizada o sin la estructura institucional escolar, deben estar íntimamente conectados y caer bajo la responsabilidad de quien conduce el proceso educativo. De esto se sigue que la enseñanza, por la propia concepción del currículum, no puede ser entendida y practicada como una operación en que el maestro cumple una cierta obligación programática y en honor a ella impone al alumno la carga de determinados datos y determinadas tareas, posiblemente ajenas a sus intereses, a su desarrollo personal y a su porvenir en la comunidad a la que pertenece. Significa que gracias a incentivos que encuentran su base en el propio currículum, el maestro actuará como alguien que asume una responsabilidad compleja y llena de perspectivas en beneficio del educando y que, a su vez, el educando no puede recibir más que beneficios de una correcta aplicación y un adecuado desarrollo del currículum. El currículum de la educación antigua tuvo encadenado al educando; el nuevo currículum es un instrumento de liberación.

B. Dos notas muy importantes deben ser resaltadas en el nuevo tipo de currículum: la flexibilidad y la diversificación. Aunque ellas han sido propugnadas desde hace mucho tiempo como *desiderata* de toda escuela que pueda ser considerada nueva, no han encontrado, sino esporádicamente, el camino de la realidad en la práctica educativa. De allí la significación que posee su inserción dentro del cuerpo de la doctrina pedagógica de la Reforma educativa peruana.

La flexibilidad implica que el currículum sea diseñado de tal forma que, sin perjuicio de las necesarias convergencias de las formaciones personales hacia un

ámbito común nacional, regional o comunal, no se pierda de vista la necesidad de adecuarlo a las peculiaridades y requerimientos del educando como individuo y como miembro de un grupo social de base. La realización de este objetivo permitirá superar no sólo la uniformidad de los modelos educativos sino, lo que a nadie escapa, es más grave desde el punto de vista psicológico y pedagógico: la imposición de modelos vitales al educando.

La segunda de las cualidades mencionadas, la diversificación, se opone a los mismos vicios y cuida los mismos valores pero está referida a las variantes sociales, culturales y geográficas de la educación de un país. La diversificación contrarresta el centralismo político y la abstracción pedagógica que impiden extraer toda riqueza educativa de las condiciones naturales e históricas concretas en que se desenvuelve la vida de los individuos y los grupos; consecuentemente, busca liberar las virtualidades creadoras de la comunidad dando un contenido plural y dinámico a los planes y programas de acción educativa.

En la perspectiva de la flexibilidad y la diversificación, el desarrollo del currículum por el uso de temas motivadores y unidades de aprendizaje se hace concreto y viable en provecho del desenvolvimiento personal del educando. Sólo un currículum concebido como imperativamente flexible y diversificado —con el amparo, cuando sea menester, de prescripciones explícitas incorporadas al sistema normativo de la educación dentro de un Estado, como lo hace la Ley General peruana—, permite al maestro traducir su enseñanza en contenidos y actividades así como en estructuras de operación didáctica y de aprendizaje que varíen de caso en caso y se adapten a las condiciones reales de la existencia del educando individual dentro de su comunidad.

C. Un aspecto muy importante de la renovación pedagógica atañe a los contenidos curriculares. Pare-

ciera obvio y por tanto innecesario subrayar que las modificaciones en la estructura y en el tratamiento del currículum no alcanzan su objetivo si paralelamente no se produce un cambio radical en los contenidos. Sin embargo, es preciso encarar directamente la cuestión porque tiene varios aspectos que deben articularse en la concepción del currículum nuevo y mantenerse unidos en su aplicación práctica.

Tal como se le concibe en la Reforma educativa peruana, la renovación del currículum debe cubrir los siguientes aspectos:

a) *Nivel científico.* La renovación se orienta al mejoramiento efectivo de los currícula en un punto en que han fallado clamorosamente, particularmente en la educación básica o primaria y secundaria, no sólo en los países subdesarrollados, aunque es muy notorio en éstos: la relación entre el avance científico-tecnológico y los contenidos de la enseñanza. Es preciso recordar a este propósito no sólo la pobreza de la materia científica incorporada a los programas de instrucción, sino también el modo de traducirla en términos curriculares. Y el defecto debe ser notado no solamente del lado de las ciencias formales y naturales, sino también del de las ciencias sociales y las humanidades. Se trata, por consiguiente, de renovar la materia curricular y de introducir técnicos de construcción y desarrollo del currículum que permitan la actualización constante de los contenidos de conocimientos incorporados.

b) *Materia curricular.* El segundo aspecto toca a un defecto de los currícula muy conocido: la sobrecarga de contenidos. No es cuestión de repetir aquí los tremendos problemas de aprendizaje que ocasiona un excesivo material temático en los programas. El más importante, si no el único grave, es la total alteración del sentido mismo del aprendizaje que resulta convertido en un acto mecánico de captar información ver-

bal y repetirla en la oportunidad decidida por el profesor como buena para la evaluación. Con lo anterior queremos significar que poco o nada se avanzará en la reforma de los currícula si no se aligeran los contenidos. Pero este aligeramiento no puede ser un simple acto de poda, incapaz de evitar una nueva sobrecarga en un futuro más o menos próximo. La solución debe ser orgánica, es decir, estar fundada en una concepción del currículum integral como estructura y en la selección y dosificación de contenidos en estrecho contacto con las actividades, la capacitación para el trabajo y las tareas de orientación que es preciso cumplir con el educando. Esto nos lleva al tercer aspecto.

c) *Pluralidad de contenidos.* La rigidez del currículum fue no sólo un defecto de concepción. Reveló también la incapacidad de la educación tradicional peruana, busca ser un medio de expresión de los gran- la diversidad de la población del país y responder a sus necesidades educativas. El nuevo currículum, inspirado en el espíritu participacionista de la revolución peruana, busca ser un medio de expresión de los grandes valores culturales y exigencias sociales de todas las comunidades peruanas.

Sin olvidar los requerimientos de la unidad nacional y de la integración de nuestra cultura, el mismo currículum permite y estimula al personal técnico-pedagógico del Núcleo y al maestro a interpretar y variar a su nivel las grandes líneas educacionales emanadas de la sede Central del Ministerio y a introducir los contenidos nuevos que falten en la formulación original. A este elemento de diversificación se agrega la posibilidad, gradualmente implementable, de la elección por el educando de los contenidos y líneas de acción educativa que más se ajusten a sus talentos y aspiraciones.

d) *Integración.* Los contenidos deben estar integrados en el conjunto del currículum y no constituir

elementos que puedan agregarse o disminuirse a voluntad. En un currículum bien constituido —y desarrollado adecuadamente en unidades de aprendizaje— cualquier alteración en los contenidos se traducirá inevitablemente en alteración del conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, adoptando una perspectiva interdisciplinaria, los contenidos curriculares deben expresarse en términos de objetivos educacionales por cumplir, lo cual les da su valor en el contexto de las diversas dimensiones del currículum.

e) *Orientación ideológica.* Ultimo en la enumeración; este aspecto no es por cierto menos importante que los otros. La orientación ideológica de la educación tiene uno de sus principales puntos de apoyo en los contenidos curriculares. Los contenidos curriculares pueden cambiarse —y así ocurre, de hecho, en las reformas educativas que se cumplen sin proceso revolucionario paralelo— dejando inalterada la filosofía global que anima la educación en un país dado. Un cambio de este tipo no es profundo y difícilmente puede concebirse como una reorientación de la educación. Pero cuando se quiere justamente este vuelco educativo en convergencia con un vuelco de la sociedad, como es el caso de la Reforma peruana, la modificación de los contenidos curriculares debe atender cuidadosamente su vector doctrinario. Renovar los contenidos sin modificar la orientación llevaría a frustrar el cambio educativo y a producir los obstáculos al cambio social que es general en la educación. De allí la fundamental importancia de un análisis ideológico de los contenidos educativos —y ciertamente también los medios— y del uso permanente de la perspectiva doctrinaria para su selección y elaboración.

4. La tecnología educativa

A. En un sentido lato puede llamarse tecnología pedagógica al conjunto de métodos, técnicas, instru-

mentos y normas de acción que permiten orientar el proceso educativo y alcanzar sus objetivos. Esto vale en la doble dimensión de la enseñanza y del aprendizaje y, por lo tanto, cubre las acciones propias del educador y del educando. Con respecto a la tecnología educativa así concebida, conviene subrayar dos cosas: la necesidad de ella y su relación con las otras formas de tecnología.

En la perspectiva de la Reforma educativa peruana adquiere una importancia fundamental la cuestión del rol y el carácter de la tecnología educativa. Muy poco, en efecto, podría lograrse en la lucha con los obstáculos que impiden que todos reciban la mejor educación posible sin el apoyo de una tecnología adecuada, es decir, sin métodos, procedimientos e instrumentos capaces de conducir el proceso a la consecución de los objetivos perseguidos. Como, de otro lado, esos objetivos cubren un horizonte mucho más amplio que los meros resultados instructivos, pues apuntan al desenvolvimiento integral del individuo —menor o adulto— y del grupo, la cuestión de la tecnología aumenta hoy en significación y alcance con respecto a lo que ocurría en la educación del pasado.

B. La primera consecuencia de lo anterior es que no se pueden esperar los efectos deseados de la aplicación de técnicas simplistas o de normas homogéneas y uniformantes. Se trata de utilizar una tecnología de amplio espectro, que satisfaga los requerimientos tanto de la instrucción como de la concientización y la cultura personal. Se trata además de una tecnología que debe ser aplicable de modo adecuado a las diversas circunstancias regionales y locales. A este efecto, es preciso tener en cuenta no sólo los medios clásicamente considerados técnicos sino otros que requieren un tratamiento muy cuidadoso pese a su aparente trivialidad y que piden un enfoque ligado a la vez a la problemática de la administración educativa y a las condiciones peculiares del educando y del grupo, como

es el caso del horario y calendario escolares y régimen de evaluación y de promoción en las escuelas y en los programas no escolarizados. Es preciso asimismo tener en cuenta la posibilidad de aplicar al proceso educativo técnicas variadas y no convencionales que originariamente se vinculan menos con la pedagogía que con otras disciplinas y cuyo empleo no se visualizó hasta hoy en el horizonte pedagógico. La diversificación de horarios y calendarios, la promoción automática y la evaluación integral que consagra la Ley General están encaminadas justamente a satisfacer las exigencias arriba señaladas. Esta misma preocupación anima el enfoque interdisciplinario en la elaboración de los currícula y en el establecimiento y operación de los Servicios de Orientación del Educando que cubren tanto el campo del aprendizaje cuanto el apoyo psicosocial y la asistencia en la determinación de las vocaciones y en las opciones profesionales.

C. Otra consecuencia del nuevo enfoque es la necesidad de una actitud flexible y de un esfuerzo inventivo constante. Difícilmente se podrá avanzar en este terreno, especialmente en los países subdesarrollados, sin el aporte creador de talentos orientados a reforzar la tecnología y a producir soluciones nuevas, adecuadas a las circunstancias cambiantes de la sociedad y a los recursos disponibles, siempre insuficientes en el Tercer Mundo. La nueva manera de entender la tecnología educativa, con sentido crítico y con audacia o imaginación, es un imperativo en los países desarrollados en los cuales la escuela está fallando ante las exigencias del proceso de la sociedad y le va a la zaga o no puede contribuir a lograr el desenvolvimiento pleno de cada hombre. Por razones distintas e igualmente imperativas, en los países subdesarrollados se requiere este aporte de la creatividad y la crítica, contrarios a la imitación y a la aplicación ciega de técnicas foráneas. Aquí, a la necesidad de mejorar los logros se une al peligro de quedar cada vez más reza-

gados y de ser deformados por el efecto de tecnologías ajenas.

D. Con lo anterior se ligan otras dos consideraciones que conviene subrayar. La primera es que en países como el Perú y los otros del Tercer Mundo, el uso de la tecnología educativa más moderna no constituye las más de las veces sino una aceptación indiscriminada de productos foráneos de dudoso valor real y de costos por encima de la disponibilidad de recursos del país. La facilidad con que se difunden y pueden ser adquiridos esos medios tiene mucho que ver con los intereses de grandes empresas capitalistas cuya acción es muy perjudicial para nuestros países, sobre todo por el efecto de demostración que tienen los más espectaculares avances tecnológicos sobre los sectores medios y populares de la población.

En esta materia, como en todas las operaciones orientadas a transformar la educación de nuestros países, se requiere una gran lucidez, un vigoroso sentido crítico y un espíritu de austeridad, ajeno tanto al consumismo como al snobismo del último grito de la ciencia. Este criterio selectivo y esta voluntad de mesura deben darse la mano con un espíritu abierto a todos los horizontes del desarrollo científico y tecnológico, sin miopías ni sectarismos.

Justamente una actitud así permitirá aprovechar óptimamente la amplia gama de posibilidades técnicas que se abren hoy a la educación, a la que se refiere la segunda consideración que queremos hacer. En efecto, no sólo por razones de economía sino también por razones de eficacia y renovación, la tecnología capaz de ayudar en el campo educativo no debe buscarse solamente en este campo. Las innovaciones, no siempre y aun muy pocas veces vienen del interior de las disciplinas educacionales. Son los medios que operan eficazmente en otros terrenos los que, aplicados a la educación gracias a un cambio de giro, a una modificación adecuada de la óptica tecnológica, per-

miten transformar la situación en importantes sectores de la educación. En este sentido, la permanente vinculación de la educación con el trabajo y de unas ciencias con otras, en un enfoque integral del conocimiento y la acción, y la cooperación intersectorial a nivel de las agencias del Estado, tales como las plantea la Reforma peruana, hacen posible una innovación tecnológica sostenida.

5. La evaluación

No podemos pretender abordar aquí la amplia y muy técnica problemática de la evaluación educativa. Damos por aceptado que, con los recursos de la psicología, la fisiología, la sociología y las disciplinas matemáticas, contamos hoy con un instrumental muy diversificado y potente para traducir en términos de evaluación objetiva los procesos de aprendizaje y, en general, educativos. Me interesa sólo marcar ciertos puntos notables, ciertas flechas doctrinarias que dan su sentido a la evaluación en la Reforma peruana.

A. La evaluación educativa tiene carácter integral. Esto quiere decir que no puede reducirse a una operación aislada y parcial que no podría dar cuenta cabal del proceso de aprendizaje y de la formación personal. Por tanto, debe cubrir todo el proceso de desarrollo del educando como una función permanente del educador. La evaluación perdería su verdadero carácter permanente y se convertiría más bien en un obstáculo para la acción del educador si, como ha ocurrido más de una vez, en nombre de ella se obligara a un maestro recargado de labores a multiplicar las notaciones que normalmente hace, llevando su número más allá de toda posibilidad práctica. Evaluación permanente no significa multiplicación de notaciones sino libre notación continua. Significa tomar todas las ocasiones del proceso enseñanza-aprendizaje como propicias

para extraer elementos de juicio que enriquezcan la imagen que el educador tiene del educando y de su evolución como individuo y como miembro del grupo.

B. La evaluación no sólo es integral porque se extiende a todos los momentos del desenvolvimiento del educando y a todos los aspectos de su conducta, sino porque usa de todos los medios disponibles. Los múltiples procedimientos empleados por el profesor en el quehacer escolar, que no vale la pena enumerar en este lugar, entran como herramientas que tienen que ser consideradas en el repertorio de medios de evaluación, aunque únicamente la práctica y las circunstancias concretas de la enseñanza determinarán cuáles deben emplearse en cada caso y con qué frecuencia y grado. Sin embargo, dentro del vasto repertorio de formas que ofrece la pedagogía moderna, como un elemento particularmente significativo de la flexibilidad y variedad de procedimientos que tienen cabida en la evaluación integral, queremos subrayar los siguientes juegos de alternativas: a) la evaluación docente, la autoevaluación y la interevaluación; b) la evaluación individualizada y grupal.

a) Un elemento decisivo de cambios en el enfoque de la evaluación es el uso de la *autoevaluación*, es decir, la evaluación que sobre su propio proceso educativo realiza el educando y, la *interevaluación*, es decir, la evaluación de unos educandos por otros dentro de un grupo de aprendizaje (que puede ser escolarizado o libre), frente a la evaluación del docente que en este contexto podemos llamar *heteroevaluación*. Lo que hay que resaltar aquí es no sólo la posibilidad de operar con tres formas de evaluación que van de lo externo a lo interno de la situación vivida por el educando, sino la posibilidad de obtener mejores resultados evaluativos y, además, educativos por la intervención directa de los educandos en plan de agentes y no de objetos del juicio de valor. Una educación que exalta los valores de la crítica y de la participa-

ción no puede sino ganar de una práctica constante de estas dos formas participatorias de la evaluación.

b) La otra dicotomía importante es la de la evaluación individual y grupal. Esta puede entenderse en dos sentidos que conviene distinguir para mayor claridad del análisis y, además, porque ambos son pedagógicamente aprovechables. Hay evaluación individual cuando se evalúan las realizaciones de una persona como tal, mientras que es grupal la evaluación del comportamiento y rendimiento de un conjunto de individuos. Pero también puede hablarse de una evaluación individual cuando es el educando aislado el que evalúa (por ejemplo, en las formas autoevaluativas a que hemos referido antes), mientras que la evaluación es grupal si se trata de un proceder cumplido por un conjunto de personas (por ejemplo, equipos constituidos en una clase). Se advierte fácilmente, sin embargo, que ambos sentidos pueden combinarse, de tal modo que se puede tener una evaluación individual de un individuo y de un grupo, y una evaluación grupal de un educando o varias personas del grupo. Pero lo importante es percibir que, en todos los casos, tenemos un repertorio de posibilidades que puede enriquecer grandemente los procedimientos disponibles acercándonos al ideal de la evaluación integral.

C. Lo que no debe perderse de vista al aprovechar estas y otras posibilidades prácticas es que la evaluación debe buscar todo el tiempo formar una imagen adecuada del educando en su condición actual y en su dinámica de desarrollo, evitando dos vicios igualmente perniciosos, el mero inventario de logros y el olvido de la perspectiva propia de cada educando. Contra el primer error nos precave el evaluar al educando en términos predominantemente conductuales. Conviene formular los juicios evaluativos, antes de toda traducción en términos cuantitativos, en la forma de experiencias vividas, formas de comportamientos, actitudes, habilidades, es decir, actos que pueden fá-

cilmente insertarse en línea dinámica de desarrollo. Contra lo segundo operan decisivamente dos actitudes del evaluador: primero, considerar siempre el beneficio educativo que la evaluación puede proporcionar al educando, no la comodidad operativa del evaluador o la necesidad de estandardizar, que deben ocupar sólo un segundo lugar entre las razones para la adopción de procedimientos. En segundo lugar, la necesidad de evaluar al educando individual o al grupo en el horizonte de sus propias posibilidades y de sus rendimientos anteriores. Sólo así la evaluación tendrá sentido objetivo y capacidad de traducir el proceso educativo; será un verdadero diagnóstico orientador en lugar de operar como un cartabón rígido que oculta o deforma la verdadera situación personal de los educandos.

D. El carácter permanente y múltiple de la evaluación integral permite dar un nuevo sentido a la promoción de los educandos. Esta se ha convertido en un trámite abstracto e impersonal, por el cual ciertos educandos son autorizados a proseguir estudios en vista de su rendimiento global en determinado grado o año, mientras que otros son impedidos de avanzar. Sin tomar en cuenta la incidencia económica fiscal de este proceder, que en países pobres como los subdesarrollados ocasiona fuertes gastos adicionales en educación, es preciso subrayar que por él se divide mecánicamente en partes lo que es un proceso unitario y que artificialmente detiene o altera el curso de este proceso en el caso de los educandos que no alcanzan los índices establecidos para un grupo dado. Se trata de reemplazar este proceder antipedagógico y antieconómico por otro que asegure el flujo constante de los educandos dentro del Sistema y trata individualmente a los educandos que presenten problemas de aprendizaje. Las aulas de recuperación, los cursos para casos de lento aprendizaje, los períodos de compensación y refuerzo, unidos a la supresión del injus-

tificado sistema de repetición de grados, como lo establece la Ley General peruana, son medios destinados a cumplir esta exigencia de una educación flexible y continua, hecha a las necesidades de los educandos.

E. El situarse en la perspectiva del educando que hemos considerado como muy importante en la nueva evaluación, permite también aprovechar al máximo las virtualidades educativas de la evaluación misma y desterrar muchas aberraciones pedagógicas que desgraciadamente son muy comunes y persistentes en la educación tradicional. La auto y la interevaluación —como hemos visto— constituyen formas de proceder que de suyo se inscriben en la dinámica de la formación del sujeto. Constituyen ejercicios intelectuales, prácticas de apreciación, descubrimiento de los objetivos de la acción educadora con respecto a sí mismo y a los demás, retos a la voluntad y al criterio moral, que contribuyen decisivamente a la educación de la persona como individuo y como miembro del grupo. Por su propia naturaleza estas formas de evaluación se sitúan en la perspectiva del educando y tienen en un alto grado de probabilidad esos resultados. Pero todos los procedimientos de evaluación, si se ponen en la misma línea, pueden, en medida diversa, alcanzar los mismos logros y convertirse en formas prácticas y activas de educación en ejercicio de aprendizaje a través del control del trabajo realizado.

En las antípodas de lo anterior está el uso punitivo de la evaluación. Esta práctica, tan contraria a todos los principios de la educación nueva, de la psicología educativa y de la evaluación como técnica, no es desgraciadamente una rareza en la escuela de hoy. El control sorpresivo, a cuyos resultados incluso se asigna un peso comparable al de otros procedimientos, sigue aplicándose pese a los efectos negativos que tiene en la actitud del educando respecto al sentido de la enseñanza y la función del maestro. Un educador que utiliza el recurso de la sorpresa pierde la con-

fianza del alumno y pasa a ser de un cooperador en el proceso educativo de éste a un fiscalizador en quien no hay que confiar y que se trata más bien de burlar cuando ello sea factible. Excusamos decir que las consecuencias son mucho más graves cuando la notación que debe expresar en principio un juicio sobre el progreso del educando es empleado llanamente como sanción de una infracción de las normas oficiales de conducta en el aula o en otras situaciones escolares.

Con esta misma óptica pedagógica hay que situar los premios y castigos, las menciones de honor, los cuadros de mérito o jerarquías de alumnos según su rendimiento, tan frecuentes en el régimen escolar y que aparentemente sirven como indicador del trabajo educativo y como estímulo o medio disuasivo para el alumno. Los resultados reales son otros y no coinciden ciertamente con estos propósitos. En primer lugar, como indicadores del rendimiento relativo de un educando, fallan en su función porque no se sitúa en la perspectiva propia de éste, de tal modo que la mayoría de las veces el premio o el castigo, por la estrechez o la superficialidad del conocimiento del sujeto de la educación distorsionan su situación real, benefician a quien ha hecho menos esfuerzo y descuidan o penan a quien se ha esforzado efectivamente aunque no haya alcanzado las metas absolutas propuestas. De resultas de esta situación, la psicología del educando es seriamente afectada, no hay incentivación verdadera para proseguir el esfuerzo educativo y se genera o se consolida un distanciamiento pernicioso entre el alumno y los responsables de la conducción del proceso de formación personal. La satisfacción de un triunfo sobre los condiscípulos o la amargura de un fracaso público es lo que queda en la práctica de este sistema, propiciada por los maestros de viejo estilo y muchas veces amparada por los padres de familia, ve-

hementemente defensores de estímulos materiales, sistema claramente influido por los patrones de conducta de la competencia burguesa, por una ética del logro personal que juzgada desde la perspectiva revolucionaria es francamente deseducativa.

Capitulo 11

HACIA UNA ALFABETIZACION INTEGRAL

1. La Reforma peruana ha puesto especial interés en la alfabetización de adultos y ha variado fundamentalmente su enfoque.

Tradicionalmente la alfabetización de adultos se entendía como una operación simple gracias a la cual el sujeto aprendía a leer y a escribir. La experiencia, en el Perú como en otros países subdesarrollados, mostró que esta acción, cuando alcanzaba sus metas, era sin embargo estéril cuando se trataba de un plazo más o menos largo.

El fracaso de esta acción educativa se explica, entre otras razones, porque el aprendizaje se desvinculó de las necesidades personales y de la situación social de los alfabetizandos. La alfabetización es un instrumento que consiste básicamente en el manejo de un sistema de símbolos, el de las palabras escritas. Si los sujetos alfabetizados no habían aprendido nada conectado con su ambiente y en éste no encontraban los estímulos necesarios para el empleo de la escritura y la práctica de la lectura, pronto recaían en el analfabetismo por desuso. Además, el aprender a leer y a escribir no significaba para ellos la apertura de nuevos horizontes de comprensión de su mundo pues la alfabetización se realizaba como una fría operación escolar, sin motivaciones comunitarias.

Estos hechos llevaron a la revisión de los fundamentos y la metodología de la alfabetización. En diversos países y por la acción de diferentes grupos e institu-

ciones educativas se iniciaron experiencias de alfabetización que han enriquecido enormemente el panorama de la educación de adultos. Quiero recordar aquí algunas líneas de investigación y experimentación que se han mostrado muy positivas.

La primera es la alfabetización funcional promovida por la UNESCO. Ella tiene en cuenta fundamentalmente el vacío que dejan los procedimientos anteriores en lo que respecta a la conexión del alfabetizando y su medio económico-social. En la concepción, en la práctica experimental y en los reajustes subsecuentes de esta doctrina, se ve claramente la necesidad de integrar alfabetización con capacitación para el trabajo y articular el proceso de la alfabetización con los proyectos y programas de desarrollo que interesan a la localidad o a la región en la cual va a actuar el alfabetizando. La acción alfabetizadora se convierte entonces en elemento cardinal de los proyectos y programas de desarrollo y contribuye decisivamente a la formación del individuo para el trabajo.

Como toda metodología, la de la alfabetización funcional acusa defectos y virtudes y ha debido ser adaptada a las necesidades y coyunturas de los diversos países en que se ha aplicado. Su mayor virtud es poner al alfabetizando en la situación concreta del proceso económico-social de su comunidad. Su riesgo más grande, tomar la alfabetización como un instrumento al servicio de la preparación de mano de obra para el desarrollo económico, sea cual fuere el sistema global de la sociedad en la cual desarrolla sus actividades el alfabetizado.

La evolución de esta importante contribución teórica debe hacernos pensar en la amplitud de concepción y en la variabilidad de aplicación de las metodologías de educación de adultos. Los trabajos y deliberaciones de la Conferencia Mundial de Educación de Adultos, convocada por la UNESCO en Tokio en 1972,

han probado que el proceso de alfabetización puede y debe insertarse en un todo educativo más amplio y profundo. A una conclusión análoga llegó el Seminario Operacional Latinoamericano realizado en el Perú, en Casagrande, Trujillo. En uno y otro caso se debatió en torno del concepto de alfabetización integral que es el que postula la Reforma Educativa peruana que aquí analizamos.

2. Al lado de la alfabetización funcional, en el plan teórico y práctico, se destaca como otro aporte decisivo a la lucha contra el analfabetismo y a la educación de los adultos el método psicosocial de Paulo Freire. Concebido y aplicado originalmente en el Brasil, donde Freire trabajó en especial con campesinos marginados del nordeste, ha sido ensayado en otros países no sólo de la América latina sino también de Africa y Europa.

El nervio del método es la idea de que la alfabetización debe inscribirse en un acto muy profundo y decisivo de toma de conciencia de la situación existencial del individuo. La alfabetización es posible por el despertar de la conciencia racional de cada individuo y, a su vez, sirve para intensificar el carácter crítico de esta conciencia que lleva a una toma de posición sobre el mundo. La alfabetización se liga así a la concientización formando con ella una unidad indisoluble.

Se ve claro que esta doctrina no puede traducirse adecuadamente en la práctica sino dentro de una situación en la cual las acciones educativas se programen como parte de una transformación social. Por tanto, conducirá a logros o estará sujeta a fracasos —como así ha ocurrido— si es que encuentre o no el respaldo de un movimiento de cambio social en profundidad.

3. En el recuento, por cierto incompleto, que hacemos, es preciso mencionar los aportes de la investiga-

ción lingüística y de los estudios de la antropología y otras ciencias sociales. Ellos han puesto de relieve la necesidad de asentar la alfabetización en el conocimiento de la realidad etno-lingüística y de aplicar sólo los métodos que se adecuen a la personalidad cultural de cada pueblo y a la psicología de los adultos.

En un país como el Perú, con un espectro tan variado de lenguas y culturas, esta orientación metodológica es muy importante. De hecho, los más fecundos aportes a la concepción teórica y a la metodología de la alfabetización en el Perú, proceden de trabajos realizados con grupos de población monolingüe nativa o bilingüe de español y lengua vernácula. A nivel mundial este aspecto ha sido también decisivo en la revisión de los sistema tradicionales de alfabetización y en la formulación de una pedagogía de adultos íntimamente ligada a la situación histórico-social de los grupos marginales.

La pedagogía y la psicología se han dado la mano para superar otra tremenda limitación de los métodos tradicionales. En efecto, ha sido común y de ningún modo sentido como anormal, sino todo lo contrario, el proceder con personas adultas de la misma manera que con niños e intentar transferirles esquemas de conducta y nociones adecuadas a la mentalidad infantil. Hoy se piensa de modo diametralmente opuesto y se busca situar la educación en la perspectiva del educando adulto, manejando su lenguaje, recogiendo sus sugerencias y estimulando sus intereses. La alfabetización, como parte de la educación, tiene que obedecer a este cambio de actitud. Alfabetizar es ahora dar un primer paso no sólo en el proceso de adquisición de ciertos conocimientos, sino en el más decisivo de abrirle al adulto las más ricas perspectivas sobre el mundo que corresponden a su perspectiva vital.

La Reforma de la Educación peruana, que es una gran operación de revisión de viejos conceptos pedagógicos y sociales, ha abordado así el problema de la

alfabetización. Dada la gran cantidad de analfabetos existentes en el país (casi 3 millones), es imposible recurrir a procedimientos muy selectivos y de costo elevado, por lo cual se ha impuesto una política de acción educativa de masas.

Con respecto a la orientación doctrinaria, esta alfabetización asume lo positivo de todos los ajustes científicos y las experiencias mundiales y lo conjuga con las propias experiencias y aspiraciones nacionales, dentro de un nuevo concepto de alfabetización que está llamado a ser la levadura de una gran movilización social.

4. De acuerdo con lo anterior, la alfabetización es un proceso que no puede producir frutos efectivos y durables si se reduce a la simple operación de aprender a leer y escribir. Para ser verdaderamente educativa y poseer profundo contenido social tiene que concebirse y realizarse como una operación de formación integral. Justamente de este modo es asumida por la Reforma como tarea a cumplirse en todo el país.

Tomando pie en las campañas de alfabetización realizadas anteriormente en el Perú y aprovechando las múltiples experiencias nacionales y extranjeras en este campo, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha una operación de Alfabetización Integral. Puesto que la Reforma Educativa apela a la participación de toda la comunidad en la educación y puesto que sus planteamientos filosóficos y pedagógicos subrayan el sentido estructural de la educación, este gran proyecto tiene un carácter eminentemente integrador; de allí el nombre de *Alfabetización Integral* que se usa para designar el proceso educacional que constituye su sustancia. Es preciso hacer hincapié en que no se trata de una simple modificación del nombre. Se trata de un cambio en la raíz misma de la teoría y del método, de un nuevo concepto y una nueva praxis de la educación de adultos.

5. Varios son los componentes fundamentales que conforman la alfabetización integral así concebida:

a) El aprendizaje de la lectura y escritura fundado sobre bases teóricas y metodológicas que permitan una rápida y segura adquisición de los mecanismos de simbolización propios del lenguaje ordinario escrito.

b) Un indispensable refuerzo de las técnicas de lectura y escritura aprendidas, por medio de un ejercicio constante y un proceso sistemático de seguimiento y ampliación del aprendizaje.

c) La estimulación del alfabetizando para la toma de conciencia crítica de su realidad y para la adopción de un compromiso social lúcido, de una participación activa, libre y creadora en el proceso de transformación de su sociedad.

d) La vinculación estrecha del aprendizaje de la lectura y la escritura con los proyectos y programas de desarrollo que, a nivel local, regional o nacional, comprometen la existencia del alfabetizando. Con este aspecto de la alfabetización se vincula la capacitación del participante para un trabajo personal y socialmente productivo y su orientación e integración ulterior en otros niveles y modalidades del Sistema educativo que aseguren su formación permanente.

6. *Una metodología adecuada.* El participante es adulto, es decir que es una persona libre, responsable y psicológicamente madura. El respeto a tal condición es fundamental en el nuevo concepto de alfabetización. Ello hace imperativa la adecuación de la metodología empleada a las características psicosociales del adulto, rompiendo con el vicio tan extendido de concebir a los alfabetizandos, que provienen generalmente de los grupos marginales y pauperizados del país, como especies de niños mayores, casos peculiares de atraso individual y social.

7. La atención constante a las condiciones y peculiaridades etno-lingüísticas del alfabetizando, lo cual,

dentro de la filosofía liberadora de la Reforma, es fundamental en un país plurilingüe y multicultural como el Perú.

En suma, la alfabetización que la Reforma promueve es integral porque conecta diversos elementos educativos que constituyen otras tantas dimensiones de la alfabetización. Se trata de aprender a leer y escribir y a ejercitar esta habilidad adquirida, a acostumbrar al adulto al manejo de la lengua escrita. Con ello se conecta la decisiva función de ganar una conciencia crítica de la situación personal, social e histórica en que se halla el alfabetizado y de promover su participación en el proceso de cambio. Se trata asimismo de vincular el aprendizaje con el trabajo y el desarrollo a nivel local, regional y nacional; y, finalmente, de lograr una formación básica concorde con las peculiaridades del grupo en lo que toca a su lengua, sus tradiciones, su proceso productivo y otros elementos culturales y socioeconómicos.

8. La importancia teórica y la fecundidad práctica de este enfoque reside en la riqueza de sus componentes y en la estrecha vinculación entre ellos. Si estos componentes no son entendidos justamente o si se pierde su articulación orgánica en la metodología y en los objetivos, el concepto de alfabetización integral queda desvirtuado y se reduce, de este modo, a un puro nombre.

Aquí hay un nuevo reto teórico y práctico para la Reforma de la Educación como palanca espiritual de la transformación de la sociedad peruana.

Examinemos con algún detenimiento los componentes señalados tratando de establecer los rasgos más significativos de la estructura que ellos conforman.

A. La primera enunciación de este componente no parece provocar ninguna dificultad. En efecto, para todos es claro que alfabetizar es enseñar a leer y a escribir; ser alfabetizado es adquirir las técnicas de la lectura y la escritura.

Ciertamente no vamos a negar que la alfabetización significa lo que acabamos de mencionar. Pero ocurre que cuando se aborda esta tarea, aparentemente sencilla, con la actitud y el método de la ciencia, surgen interrogantes que exigen un tratamiento fundado en el análisis teórico más riguroso y en una experimentación sistemática. Los especialistas en pedagogía y en lingüística, como condición de todo programa serio de alfabetización, se plantean preguntas como las siguientes: ¿a qué se considera saber leer y escribir?, ¿qué clase y cantidad de esfuerzos son indispensables para lograr la alfabetización de un adulto?

Uno de los más frecuentes y nocivos errores que se cometen en la alfabetización es el confundir la lectura puramente mecánica con la lectura comprensiva, es decir, aquella capaz de captar las nociones significadas por las palabras. Los especialistas en lingüística aplicada previenen contra esta posible trampa que oculta las lagunas de una alfabetización incompleta y no proporciona a los educandos los auténticos instrumentos para la cultura intelectual. La lectura mecánica toma el lugar de la intelección y frustra el salto cualitativo que significa la alfabetización.

El segundo peligro, vinculado al anterior, concierne a la escritura. También aquí la pura habilidad mecánica puede sustituir a la aptitud inteligente, a la adquisición de técnicas para el empleo adecuado de los sistemas de escritura. A nadie se le escapa que no se puede comparar la mera capacidad para escribir la propia firma con la habilidad para tomar un dictado o más aún expresar cabalmente su pensamiento.

Hay aquí una diferencia de grados a alcanzar, variables según los estados de analfabetismo de que se parte y determinables, en rigor, sólo por la experimentación científica en el área de la lingüística aplicada, de las ciencias sociales y la pedagogía.

B. Pero aprender a leer y a escribir no es una operación con un término fijo, ni menos reducible a pla-

zos pequeños. En el Perú, como en todas las naciones que sufren el peso del analfabetismo, se ha encontrado que gran número de adultos —y también de niños— que adquirieron las técnicas de lectura y escritura, perdieron luego esa capacidad por falta de estímulos del ambiente y también de ejercitamiento individual. Recayeron en el analfabetismo por desuso de las técnicas adquiridas.

No basta, pues, enseñar a leer y a escribir en un período fijo y corto. Este ha sido el error de las llamadas "campañas" de alfabetización. Su fruto fue efímero porque se olvidó que a la acción inicial debe seguir un refuerzo sistemático de lo aprendido y un apoyo de la comunidad. El alfabetizado tiene que ser respaldado en su esfuerzo personal, proporcionándole material complementario de lectura adecuado a sus intereses y a su medio socioeconómico y cultural. Esta indispensable labor de seguimiento es un punto importantísimo de la operación de *Alfabetización Integral.*

C. Ser alfabetizado significa algo más que poseer la habilidad de la lectura y la escritura. Esta habilidad es condición necesaria del nuevo estado que genera en una persona su alfabetización; pero no basta por sí sola. La ausencia de otros elementos —típica de la concepción tradicional— determina la frustración o el debilitamiento del verdadero sentido educativo de esta importantísima acción.

En dos direcciones principales debe operarse la complementación del concepto y la praxis de la alfabetización entendida en su sentido integral. La consideraremos brevemente en sus rasgos más salientes.

El proceso educativo es integral y permanente. La Reforma de la Educación peruana lo entiende así y por ello no puede aceptar un concepto simplista de alfabetización. Además, la práctica ha demostrado la ineficacia de las campañas y programas de alfabetización a plazo fijo y divorciados del resto de la actividad educativa y del proceso social. Esto significa que

la metodología, el contenido y la ejecución de un proyecto tienen que ver con el conjunto de la educación de los alfabetizados; metodología ésta, además, que carece de empuje si no se conecta con la psicología del adulto y sus necesidades individuales y sociales. No cabe entonces entender la alfabetización como un problema que concierne solamente al mejoramiento del lenguaje, responsabilidad de los lingüistas y profesores de lengua y literatura. La alfabetización tiene que ver con el mejoramiento de la educación total de la persona y el progreso del grupo concierne a todos los profesores y a todos los miembros de dicho grupo. De allí que los modernos programas de alfabetización articulen la adquisición de las técnicas de la lectura y escritura con el aprendizaje básico de la matemática. En ambos casos se trata del manejo de instrumentos simbólicos con enorme efecto en el desarrollo mental, en la comunicación interpersonal y en la aptitud para operar sobre la naturaleza.

D. Por lo anterior se comprende que una alfabetización completa requiere ser concebida y realizada dentro del marco de la formación para el trabajo. Hemos dicho antes que no hay educación genuina que no forme para el trabajo. Cuando esto no ocurre el individuo resulta deformado como persona; sufre un desbalance de su personalidad pues ésta, para desarrollarse sanamente, necesita poseer instrumentos adecuados para actuar en el mundo. Pero también el grupo sufre, porque esta malformación conspira contra la acción social solidaria. Por otro lado, toda capacitación genuina para el trabajo, al poner al individuo en contacto directo y propio con la naturaleza y la comunidad, es de suyo una formación integral.

La capacitación para el trabajo debe ser pues enfocada de tal modo que permita el máximo efecto de formación individual al mismo tiempo que asegura el desarrollo del grupo. Es necesario conectar todo el tiempo educación y desarrollo, concebido en el Perú

como cambio de estructuras socioeconómicas, es decir, conectar planificación educativa y planificación económicosocial, lo cual implica, como sabemos, una auténtica política de desarrollo. Vista desde esta perspectiva, la alfabetización requiere incorporar como uno de sus elementos esenciales la formación para el desarrollo social. Debe haber una relación funcional entre el proceso de alfabetización y las necesidades y proyectos económicosociales del grupo en el cual actúa el alfabetizado.

Esta no es, sin embargo, una acción con sentido único. Ciertamente la alfabetización tiene que ser concebida y realizada en estrecho contacto con los planes de desarrollo a nivel local y regional a fin de que el alfabetizado pueda contribuir a este desarrollo. Pero hay que guardarse de las deformaciones desarrollistas y procapitalistas. De acuerdo con la doctrina peruana, no se trata simplistamente de tener un trabajador mejor preparado y más útil. Existe otra razón más social: sólo cuando opera la motivación del desarrollo socioeconómico con cambio estructural y se apoya sobre el cimiento de la educación para el trabajo, puede lograrse efectivamente la alfabetización de un individuo. El aprende más y mejor, se forma de manera adecuada y se integra a la dinámica de su grupo cuando la alfabetización se incorpora en el conjunto de la educación para el trabajo y el desarrollo.

E. El otro componente esencial sin el cual no hay alfabetización verdaderamente educativa es la concientización. Como sabemos, este concepto, que es clave en la Reforma y en todas las orientaciones educacionales renovadoras, ha sido torcidamente usado. Había interés en desprestigiarlo haciéndolo sinónimo de manipulación y adoctrinamiento, que más bien son sus contrarios.[1] Ahora bien, si la alfabetización está

[1] Véase aquí mismo el capítulo dedicado a la concientización.

llamada a cumplir una profunda función educativa, no puede dejar de ser un proceso de toma de conciencia, es decir, tiene que ser concientizadora. No que el alfabetizador concientice al alfabetizando, lo cual es imposible, porque, como sabemos, el despertar de la conciencia crítica es un proceso que cada uno debe vivir por su cuenta haciendo la experiencia de la razón. El alfabetizador y el grupo pueden ayudarlo, motivándolo y promoviendo este acceso a la conciencia crítica. Se trata más bien de concebir la alfabetización como un aspecto del proceso de interconcientización, de educación recíproca para la razón, que hace posible una educación integral.

Y por cierto que aquí también el efecto no va en un solo sentido. La alfabetización ayuda a la concientización pero a su vez la concientización hace posible la alfabetización. El método formulado originalmente por Paulo Freire se basa justamente en el hecho de que la adquisición de la lectura y la escritura es posibilitada y asegurada por la toma de conciencia de la situación histórico-social que vive el alfabetizando.

En la alfabetización integral se promueve así decisivamente la educación auténtica de la persona, contribuyendo al despertar de la conciencia crítica, motivándola a la toma de posición racional sobre la realidad social y estableciendo, con su concurso, las bases para su participación en el proceso de liberación nacional.

F. Entre los componentes esenciales de la Alfabetización Integral, tal como es concebida en la Reforma Educativa peruana, la concientización y la capacitación para el trabajo poseen una singular importancia. De allí que, sin descuidar los otros aspectos de esta decisiva acción educacional, el método de alfabetización los tiene muy en cuenta y los vincula permanentemente con los aspectos de carácter propiamente técnico-pedagógico. El procedimiento que habilita a una persona para manejar adecuadamente el lenguaje

escrito se articula, según este método, con las acciones necesarias para promover la toma de conciencia del individuo sobre su situación social y para desarrollar sus aptitudes laborales.

9. Algunos aspectos esenciales del procedimiento son los siguientes:

A. La conciencia y la práctica del grupo gira en torno a ciertas preocupaciones, a intereses y a metas fundamentales. Estos elementos esenciales del universo vital de ese grupo determinan la aparición y el uso frecuente de un cierto número de palabras. El universo vocabular, es decir, el conjunto de palabras que son normalmente empleadas por el grupo, pone de manifiesto al mundo circundante el ambiente físico-social propio de ese grupo. Los hombres preocupados por la tierra o el agua, por el trabajo o la enfermedad, hablan de tales cosas, las mencionan a menudo, queriéndolo o no, las aceptan o las temen, las examinan y analizan en sus conversaciones.

Quien los oye hablar puede formarse una idea de cómo es su vida, qué relaciones de clase tienen importancia en ésta, qué tipo de estructuras económico-sociales condicionan la existencia del grupo, qué fuerzas productivas y qué modos de producción son característicos y predominantes en su universo social. Ese lenguaje es como un conjunto de signos que obedecen a un código: analizándolo se descodifica su sentido y se hace posible explicitar el mensaje que contiene. Como se comprende, esta operación, cumplida con la participación del grupo, es un factor poderosísimo de racionalidad, un motor de la toma de conciencia sobre el mundo social. Descodificar o descifrar los símbolos del tipo de las imágenes descriptivas, caricaturas, emblemas, etc., es avanzar hacia la comprensión de la propia vida y hacia una acción más libre y eficaz del individuo y de la comunidad sobre la realidad concreta. De allí que sea metodológicamente muy

productivo el elaborar códigos con imágenes o representaciones simbólicas, basadas en la experiencia del grupo, para proceder luego a su descodificación, que es un ejercicio de análisis racional.

B. El conjunto de palabras de mayor significación para los miembros del grupo es, por otro lado, un elemento valiosísimo de estimulación de las personas que integran dicho grupo ya que pertenecen al ámbito de sus intereses básicos. El método de alfabetización toma en cuenta ese hecho y procede en consecuencia. Las palabras de más carga expresiva y motivacional deben ser detectadas para emplearlas como catalizadores del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Son palabras generadoras, es decir, capaces de iniciar y reforzar el aprendizaje del lenguaje escrito y de profundizar, al mismo tiempo, la toma de conciencia y el compromiso práctico, tanto individual como grupal.

C. Operando sobre la base de una investigación de la situación de los intereses y de las preocupaciones del grupo, el alfabetizador seleccionará las palabras generadoras que mejor sirvan para poner en marcha el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Aquí entran en juego la ciencia y la técnica lingüística con sus instrumentos propios. Ellos permiten descomponer esas palabras en sus elementos y escoger aquellos que de igual manera faciliten y aseguren la alfabetización.

D. Partiendo del ámbito de la comunicación ordinaria, de la familiaridad del lenguaje cotidiano, la Alfabetización Integral se orienta así paralelamente a la concientización y al aprendizaje de la lectura y de la escritura. Hace posible la toma de conciencia sobre la existencia del individuo y el grupo, lo que permite una adecuada praxis social y una capacitación más efectiva para el trabajo en su contexto geográfico y social. Y al mismo tiempo, en una sola operación, se

procede a una iniciación segura y una profundización permanente del uso del lenguaje escrito.

E. Esta penetración en el lenguaje, que facilita el manejo seguro de los símbolos escritos, sería imposible si la operación de alfabetización no partiera del hecho básico de la lengua materna del educando. Ignorar este hecho y, peor aún, imponer una segunda lengua ha sido el vicio de origen de muchos programas de alfabetización torpemente castellanizadores, que se han ejecutado antes en el Perú en las zonas de población con lengua vernácula. Y del mismo vicio han adolecido muchos esfuerzos perdidos de la escuela primaria rural peruana.

Hoy eso se ha superado en el enfoque teórico del sistema normativo de la Ley General de Educación y su reglamentación, y en los programas piloto de educación básica y de alfabetización. Se trata de dar al adulto de cepa indígena —e igualmente al niño— un conocimiento práctico básico del lenguaje escrito quechua, aymará u otros, y de tomar pie en este conocimiento para abrirle el acceso al castellano, que es la lengua oficial impuesta en todo el circuito nacional del territorio peruano.

De más está decir que cuando hablamos de lengua pensamos en todo lo que ella comporta de expresión de vida y experiencia histórica de un pueblo. Pensamos en la cultura o, mejor dicho, en las culturas tradicionales peruanas en las cuales se han formado y encuentran su expresión millones de pobladores.

El bilingüismo, consagrado como doctrina oficial por la Ley General, se convierte así en un firme bastión de defensa de la cultura indígena. Ahora bien, este bilingüismo tiene que ser un componente esencial de la Alfabetización Integral, porque la lengua concreta que hay que aprender y enseñar en muchos puntos del territorio peruano es el quechua o el aymará u otra lengua tradicional. La alfabetización que postula la Reforma peruana se frustraría si no se des-

arrollan en ella y a través de ella el conocimiento y la práctica de las lenguas indígenas y la promoción y actualización constante de las culturas ligadas a ellas.

10. Ciertamente que es prematuro hablar sobre el éxito de esta importante operación educativa. Ella depende de muchos factores, en buena parte no técnico-pedagógicos, sino sociales, políticos y económicos. Pero los aspectos técnico-pedagógicos son decisivos. Se encuentran en primer plano los componentes psicolingüísticos del método, la preparación y manejo de los materiales —muchos de ellos en lenguas aborígenes—, la metodología de trabajo con grupos de participantes y la preparación de los alfabetizadores en la cantidad y la calidad requeridos.

Pero hay un elemento que es preciso tener en especial consideración. Se trata de la articulación de las cinco dimensiones del método en un todo unitario y bien balanceado. En efecto, si la metodología de la Alfabetización Integral descuida uno de esos factores o no pone el justo énfasis en él, la aplicación del sistema revelaría alguna de las deficiencias que se han querido corregir con él. Pero sería igualmente improductivo yuxtaponer simplemente la enseñanza de la lectura y la escritura al seguimiento del educando, la concientización, la capacitación para el trabajo y la formación en una perspectiva etno-lingüística. Cada uno de estos componentes tiene sentido en relación con los otros y pierde virtualidad separado del resto de su estructura global. Sin seguimiento la adquisición del hábito de lectura y escritura se pierde o no desarrolla adecuadamente la personalidad del alfabetizando; sin concientización y capacitación laboral no es fácil hacer un trabajo profundo con el adulto y, a su vez, éstas sin el aprendizaje de la lectura y la escritura operan muy limitadamente. El componente etnolingüístico es el único que asegura la integración de la alfabetización en el universo cultural del participante y que garantiza el respeto a su personalidad espiritual.

Por último, la capacitación laboral pone toda la operación en el foco de la existencia humana que es la experiencia del trabajo y la inserta en las preocupaciones económico-sociales del grupo dentro de la perspectiva del desarrollo revolucionario nacional.

Capítulo 12

PARA UNA NUEVA EDUCACION CIVICA

1. Verdades obvias que son errores

Recientemente un grupo de chicos —entre 11 y 13 años— estaban discutiendo sobre temas de educación. Me interesó el asunto y fui incorporado al debate. Por cierto que resulté sometido a un interrogatorio intenso y, creo, muy fecundo para ambas partes.

La cuestión central era: ¿por qué se está realizando una Reforma Agraria antes de cumplirse la Reforma de la Educación? Para estos jóvenes, como para muchos otros peruanos, parecía *obvio* que primero había que *educar* a los trabajadores del campo y *luego* darles la tierra.

Les pregunté si no habían tratado del asunto en clase al examinar los temas relativos a la educación cívica; si no habían discutido entre ellos y con sus maestros algo tan importante y que tanto les interesaba. Les extrañó mi pregunta. La Reforma Agraria y la Reforma de la Educación eran temas que no se trataban en clase, que no tenían que ver con los *cursos*. Sin embargo, comprendían que son fundamentales para entender la situación de su país y el sentido del proceso histórico en que están envueltos.

Así ha sido siempre. La escuela ha planeado en las alturas de una supuesta neutralidad científica o de un moralismo abstracto, dejando a los alumnos inermes frente a los problemas reales de la sociedad. So pretexto de no hacer *política*, se ha mantenido a los educan-

dos, culpablemente, en la ignorancia de su situación existencial y sin cultivo de su capacidad crítica. Una nueva educación cívica tiene que superar esta indiferencia y hacer de la reflexión sobre la problemática nacional, sobre el hombre y la vida reales, el centro de la acción educativa.

Pero volvamos a la cuestión misma que discutíamos en aquella ocasión. Mis compañeros de diálogo, al considerar *obvio* que la educación debe preceder a toda reforma social, estaban cogidos en la trampa del pensamiento abstracto. No habían sido formados en el análisis crítico y no pensaban estructuralmente. Para ellos, los hombres se mueven por obra de valores e ideas que son independientes de las bases estructurales de la sociedad. Por eso no sólo creían posible sino que les parecía evidente que primero había que educar a los trabajadoers y luego proceder a la Reforma Agraria. Veían, pues, la educación separada de los cambios estructurales y creían que la educación de las masas puede mejorarse sustancialmente sin alterar el orden existente. Y éste es un gran error, con apariencia de verdad, como lo sabe cualquier persona medianamente enterada de los aportes de las ciencias sociales.

Despertar y ejercitar la conciencia crítica de los educandos es una función cardinal de los maestros. En este caso se trata de mostrar cómo un cambio estructural —la Reforma Agraria— tiene que ser prioritario en el Perú, al igual que en todo el Tercer Mundo, porque de él depende la posibilidad de modificar sustancialmente la estructura económico-social del país. La educación refuerza y consolida este cambio, pero aislada y como mera acción previa es impotente. Aceptar esta inversión del orden de la acción revolucionaria sería caer en el educacionismo estéril, que prevaleció en el pasado con el beneplácito de la oligarquía y de todos los sectores deseosos de conservar la explotación de las mayorías nacionales.

Este enfoque, comentado y discutido libremente como pudo hacerse en la ocasión que motiva estas líneas, abre nuevos horizontes a la comprensión de la sociedad y del proceso histórico del país. Una información veraz y un análisis racional de los hechos de la realidad presente y del pasado debe ser la base de una nueva educación cívica capaz de formar el despertar de la conciencia crítica de todos los peruanos como de los habitantes de los países del Tercer Mundo.

2. Educación, política y adoctrinamiento

Es preciso dar un nuevo giro a esta educación susceptible de permitir el surgimiento y la maduración de una conciencia crítica en los educandos. De lo contrario, esta educación carecerá de sustento y de capacidad de promoción social. A ciertos oídos temerosos e interesados esto les suena como una incitación a hacer política en los colegios. Tal objeción es fácilmente creída por los padres de familia acostumbrados como están a entender la política en el contexto de las intrigas y las manipulaciones de los partidos tradicionales. Hay que negarse a esta confusión que encierra la amenaza de divorciar las actividades y contenidos educativos respecto de la sociedad real y del proceso histórico del país.

La justa vía para la acción de los maestros en este punto es la de una distinción fácil de hacer cuando se tiene presente la verdadera función formativa del educador, contraria a todo sectarismo y a todo uso indebido de la autoridad magisterial: la distinción entre educación política y adoctrinamiento partidista. La primera es una forma fundamental de orientación en la realidad social y de análisis histórico sin los cuales es imposible o queda trunca la comprensión de la propia vida del educando. La segunda, en cam-

bio, se apoya en el dogmatismo, la imposición ideológica y la manipulación de las conciencias, que ha predominado embozadamente hasta hace poco en las escuelas sin que nadie protestara. La Reforma educativa peruana, como es notoria en todos los artículos de la Ley General y se está materializando en su aplicación, opta por una genuina educación política, es decir, por el despertar y la expresión de la conciencia crítica de los educandos y contra su sectarización y manipulación partidaria.

No será raro encontrar quienes, ante esta argumentación, replegándose a una segunda línea, digan que la educación política es aceptable *dentro* de los cursos de educación cívica, pero que tratar el tema fuera de ese marco es inconveniente y se presta a una politización indeseable de los educandos. Esta observación falla, sin embargo, en dos puntos centrales. En primer lugar, olvida que la nueva educación lucha contra la atomización de los contenidos educativos en "cursos" que se dan aislados y sin sentido de conjunto. Se ha comenzado a aplicar ya sistemáticamente en el Perú la integración y coordinación de materias y actividades que es una exigencia pedagógica fundamental.

En segundo lugar, la educación cívica, aunque puede constituir una asignatura, no se reduce al programa de tal o cual curso. Ocurre con ella lo mismo que con la lengua materna. Como se sabe, resulta muy pernicioso considerar que la educación en el área del lenguaje se halla a cargo sólo de profesores especializados, responsables de una asignatura limitada a ciertas horas de clase a la semana. La lengua materna es responsabilidad de todos a todas horas. Así también la educación cívica. En rigor ella conforma con la historia nacional el horizonte en el cual deben ser organizadas todas las actividades y elaborados los contenidos de conocimiento que la escuela o los programas no escolarizados ofrecen a los educandos en forma orgánica y permanente.

La educación cívica, tal como la concibe la Reforma, es pues la base de la cultura política de todos los educandos. Por ser integral y por nutrirse del conocimiento de la realidad, por ser crítica y promover el sentido de participación, tiene la garantía de una educación humanista, es decir, de un quehacer orientado a afirmar y desplegar la humanidad de todos.

Lejos entonces de servir, por sectarizante, a la dominación y la alienación de los individuos y los pueblos, esta nueva conciencia política, que debe surgir en todos los educandos, será el sustento de la creatividad permanente de la nación y la garantía de su plena liberación.

Capítulo 13

EDUCACION Y REVOLUCION

A lo largo del presente libro hemos tratado de la nueva educación o, más correctamente expresado, de la educación del hombre nuevo, desde la perspectiva que abre la Reforma educativa peruana. Hemos ido de los planteos generales a las formulaciones específicas y de éstas a los casos más concretos, ligados con la coyuntura de la Reforma peruana. Estando esta Reforma inserta en un proceso de cambio revolucionario, nuestros planteos han tenido siempre como referente implícito la revolución, es decir, el proceso histórico de transformación de la sociedad humana, la redefinición del sistema y el rumbo de la vida colectiva. Por eso, aun a riesgo de reiterar análisis y planteos antes hechos, es imperativo cerrar estas páginas con una consideración general de las relaciones entre la educación, específicamente la peruana, y la revolución.

1. La educación en el proceso peruano

Muchos de los problemas que plantea la justa comprensión y la aplicación de la Reforma educativa peruana —como los que se relacionan, por ejemplo, con la concientización, la participación de las comunidades de base, la educación ofrecida por las escuelas particulares o el uso de los medios de comunicación masiva— provienen de una falta de percepción de las circunstancias históricas en las que la Reforma se rea-

liza. En efecto, en el momento presente se dan condiciones sociales nuevas y operan poderosos elementos de cambio que no existían en el pasado. Lo mismo puede decirse de la mayor parte de las reformas educativas emprendidas en América latina y en otros continentes. En estos casos, el inmovilismo o la defensa del *statu quo* constituyen la nota esencial de la política del Estado y de la situación de una sociedad tomada en su conjunto.

Cosa muy diferente ocurre en el Perú hoy día. Está en marcha un movimiento revolucionario que, además, posee rasgos muy peculiares. Por su parte, la educación es objeto de un profundo cambio cualitativo en consonancia con los propósitos y metas del proceso político. En este caso, los conflictos y las dificultades prácticas son de orden diferente a los que suelen presentarse en toda transformación institucional. Provienen del choque de intereses, de la urgencia de replanteos radicales y de la lentitud en el cambio de la conciencia necesario para marchar al ritmo de las exigencias históricas.

Las consideraciones anteriores hacen patente la necesidad de una reflexión sistemática sobre la relación entre el proceso revolucionario y la Reforma Educativa. Ha sido frecuente en el Perú plantear los problemas propios de la educación con independencia de los enfoques y tareas de la política. Pero más frecuente aún ha sido ignorar o rechazar esta vinculación cuando se trataba de la política revolucionaria. La mentalidad dominante consideraba la escuela absolutamente incompatible con la actitud revolucionaria. La revolución era satanizada cuando se trataba del proceso educativo, si es que no era satanizada en toda suerte de circunstancia. Y obviamente, no se pensaba ni remotamente en la posibilidad de revisar y enriquecer la idea de la educación desde la perspectiva revolucionaria.

Por otro lado, en los ambientes revolucionarios, la

educación fue vista casi siempre como un sector marginal o subsidiario del proceso político. Su transformación se consideraba necesaria, pero, según el criterio dominante, no podía producirse verdaderamente sino *después* de la revolución. Por cierto que una educación genuina, una educación capaz de satisfacer las necesidades de todos, una educación verdaderamente humana era objetivo importante de la revolución y estaba inscrita en los programas de todos los grupos de militancia revolucionaria. Pero se trataba de un ideal más o menos lejano, no de una meta inmediata. No cabía esperar una educación revolucionaria en el comienzo del proceso de la revolución sino en el momento en que este proceso, habiendo cumplido sus metas primeras de transformación estructural, generaba nuevas instituciones sociales.

Para decirlo de un modo esquemático —arriesgando quizás una interpretación equivocada por quienes se pegan demasiado a la letra—, había, de un lado, el paradigma de *una educación genuina, no contaminada con ideas y conductas revolucionarias (subversivas)* y, de otro lado, *una acción revolucionaria que no implicaba esencialmente el principio de una educación nueva.* Educación y revolución se mantenían así divorciadas la una de la otra en la teoría y en la praxis.

¿Es esta situación real? ¿Es correcto el análisis que divorcia o aún separa temporalmente educación y revolución? ¿Puede haber un proceso de transformación profunda de la educación sin contenido revolucionario y un genuino proceso revolucionario sin reforma educativa? He aquí algunas cuestiones que, en el plano teórico y también en el práctico, no pueden menos que suscitar la atención de quienes se preocupan por el porvenir de la revolución peruana y por la suerte de los movimientos revolucionarios en nuestro tiempo. Si las encaramos seriamente, ellas y otras semejantes nos obligan a un análisis y a una interpretación cada vez más amplias y profundas de la educa-

Educación como quehacer humano

ción como quehacer humano y de la revolución como fenómeno histórico-social, es decir, de la educación y la revolución consideradas no como entidades abstractas sino como elementos esenciales de la estructura básica de la vida social y como ingredientes del concreto de la realidad histórica de un pueblo y un Estado, como el Perú en la etapa que vivimos.

Sin un enfoque y un examen de este tipo no se comprenderán los principios doctrinarios que son el fundamento de una Reforma de la educación como la que se ha emprendido en el Perú. Tampoco podrá darse solución correcta a los problemas que día a día suscita la aplicación de la Ley General y de los reglamentos que norman el proceso de conversión del sistema tradicional de educación en un nuevo sistema más eficaz y más adecuado a las necesidades del hombre peruano. Esto quiere decir que la exigencia de un análisis del nexo que vincula la educación y la revolución proviene del proceso mismo de transformación de nuestra sociedad. Del replanteo de estos problemas desde un horizonte doctrinario más amplio y profundo podrán extraerse los esclarecimientos que son necesarios para orientarnos en el momento histórico presente y para realizar los propósitos de la Reforma, dentro del gran cauce del proceso revolucionario.

2. Un nuevo concepto de educación

La meditación que proponemos sobre la función y el sentido de la educación en un proceso revolucionario debe comenzar por precisar el sentido con que se usa el término educación. De hecho la amplitud o la estrechez, la rigidez o la flexibilidad del significado de dicho término no son ajenas a la actitud de los individuos o de los grupos respecto a la sociedad en que viven. Mantener obstinadamente un cierto uso restringido de la palabra educación, o entender por

educación una operación mecánica por la que resultan determinados efectos en la mente y en la conducta de los educandos, es típico de una conciencia deseosa de evitar los cambios profundos de la sociedad y de asegurar la dominación de unos individuos o grupos sobre otros. El principio que rige una conducta revolucionaria es, en cambio, que si no se mueve la educación difícilmente se mueve el resto de la actividad social. Dinamizar el concepto de educación, liberarlo del esquema escolar, abrirlo a múltiples usos, revisarlo y ampliarlo es ya un signo muy importante de disposición a cambios radicales en la forma de vida. Este enfoque está claramente expresado en el primer artículo de la Ley General, cuando define la educación "como un proceso integral que abarca tanto las acciones que se cumplen en los centros educativos como aquellas que se realizan en la familia y la comunidad. Lo que tipifica una actividad como educativa es su naturaleza y no la persona o entidad que la realiza".

Cuando la Reforma peruana rompe las barreras que limitan el uso de la palabra educación y la define de modo tal que cubre no sólo la transmisión de contenidos ni siquiera sólo la instrucción activa sino toda relación humana capaz de promover cambios en las ideas y las actitudes y de configurar la personalidad de los individuos y los grupos, está abriendo las puertas a la revolución de las conciencias. Cuando la Reforma aspira a cancelar toda restricción en los métodos y las modalidades de la actividad educativa y reconoce como educación genuina y muy fecunda el proceso del trabajo productivo y las operaciones que se realizan mediante el diálogo interpersonal o el esfuerzo formativo independiente fuera de todo ámbito escolar, está cumpliendo un prerrequisito de la transformación del espíritu de los hombres: la apertura a todas las posibilidades de creación y de acción. La revisión del concepto de educación es, pues, un momento fundamental del proceso de cambio estructural en que con-

Revolución = Cambio estructural

siste una revolución, sean cuales fueren sus vías concretas de realización histórica.

Con lo anterior queremos subrayar dos cosas, a nuestro juicio muy importantes, con respecto a la educación. La primera es que la transformación en el concepto de educación condiciona los cambios revolucionarios que puedan lograrse o afianzarse a través de las acciones educativas. No se ha dado ni se dará el caso de una realización educativa original y socialmente renovadora que se cumpla sin que resulte afectado el modo de entender la educación, es decir, el sentido y alcance de la tarea educativa misma. Por ejemplo, una sociedad en la cual el trabajador es mantenido en situación de dominación y marginación tiende a consagrar una diferencia esencial entre formación intelectual y capacitación laboral, y fomenta y expande dicha capacitación según métodos y sistemas que no admiten ningún contenido de reflexión histórico-social sobre la situación del obrero o el campesino. En cambio, la vinculación estrecha del cultivo de la inteligencia crítica y de la capacitación para el trabajo es propia de las sociedades abiertas y de los procesos de transformación estructural que, inevitablemente, implican una redistribución de la propiedad y el poder social. A la revolución francesa, por ejemplo, corresponde un cambio en el modo de entender la educación. Y así ha ocurrido también con la revolución rusa y los otros movimientos revolucionarios. Desde esta perspectiva, es clara la orientación de la Reforma peruana y su papel de operación paralela y complementaria de las transformaciones emprendidas en los otros sectores sociales y económicos.

El segundo hecho a subrayar es que la revisión y la modificación del concepto de educación son requisitos de los cambios educativos y de la función de estos cambios en la renovación de la vida a nivel de sociedad global. Este carácter de requisito señala su necesidad y al mismo tiempo su limitación. Nada puede

hacerse en términos sociales concretos con la sola modificación conceptual, con el mero cambio en las palabras. La sustitución o modificación del sentido debe traducirse en los hechos educativos por una apertura a nuevas formas de educar y a realizaciones inéditas en la práctica individual y social. De lo contrario, el vuelco de los significados se torna improductivo o, lo que es por cierto peor, factor de enmascaramiento de la realidad y obstáculo para el cambio estructural.

Quizás uno de los más grandes peligros que amenazan a la Reforma educativa peruana —paradójicamente ligado con su amplitud y su fuerza dinamizadora— es la dificultad de ver los problemas prácticos que se plantean a su aplicación y de proceder a la superación de esos problemas en medio del casi general reconocimiento de su novedad y su capacidad generadora de cambios. Ahora bien, debemos ser conscientes de que si la Reforma no supera las trampas de la simple liberación verbal y no se traduce en nuevas actitudes y nuevas formas de acción no podrá ser vía de liberación humana.

Pero los peligros que advertimos no pueden hacernos olvidar que el nuevo concepto de educación que comienza a tomar cuerpo en el Perú, con su acentuación del nexo educación-trabajo, con su franquía de acción educativa para todos y por todos, con la apertura de la escuela y la introducción del régimen de educación no-escolarizada, es un elemento esencial e imprescindible del proceso de transformación social en profundidad. Este concepto es el que hay que considerar —por cierto que en relación dialéctica con sus aplicaciones prácticas y su perfeccionamiento técnico— cuando se buscar establecer las conexiones que ligan la educación y la revolución.

Pero el concepto de educación, así ampliado y dialectizado, no puede impedir que en el proceso educativo se constate la presencia o ausencia de elementos

ideológicos que han de darle su papel concreto en el movimiento social. Porque, aunque no tenga elementos doctrinarios políticos explícitos, toda educación, en su concepción y en su praxis, implica elementos axiológicos y, por tanto, una ideología. Aceptar la nueva manera de entender la educación no presupone depurarla de los elementos ideológicos propios de la conducta educativa, lo cual es imposible. Significa más bien traerlos a la plena conciencia, a la crítica racional, lo cual significa inscribir la educación en la línea de la revolución.

3. La educación como ideología

Antes de hablar del aspecto ideológico de la educación, conviene precisar algunos conceptos sobre las ideologías.

Con el marxismo se ha difundido una noción de ideología según la cual ésta es un pensamiento que traduce los intereses de un grupo y que, deformando la realidad, sirve para justificar un estado de cosas que beneficia a dicho grupo. Cuando están ideologizadas, las ideas no sacan a la luz la realidad objetiva sino que, por el contrario, la alteran o la reemplazan por una visión subjetiva.

La noción marxista de ideología pone el acento en la función de ésta en una sociedad clasista y limita marcadamente su signo y su radio de aplicación. Sin embargo, al acentuar el factor de interés grupal apunta al meollo de las ideologías en su sentido más amplio y rico que es el que usamos aquí. En este sentido una ideología puede definirse como:

a) Un pensamiento que interpreta al mundo según las tendencias y valores del sujeto (individual o colectivo), lo cual no ocurre como resultado de ninguna perversión o vicio sino porque el mundo es visto en la perspectiva de la praxis.

b) Un pensamiento que propone un curso de acción y que compromete el destino vital del sujeto. Dicho en otros términos, una ideología es la concepción que un individuo o un grupo tiene del mundo. Esta concepción orienta e impulsa su acción y propone un modelo general de vida humana.

No puede ponerse en duda el carácter ideológico de la educación en el sentido más amplio del término ideología arriba definido e incluso en su más restringido uso marxista. Toda educación es una acción interhumana que forma actitudes y orienta conductas. Las actitudes y las conductas implican opciones valorativas, aceptación o rechazo de las realidades naturales y sociales, un calificar de bueno o malo de lo que existe y un buscar la conservación o la transformación del mundo en que el sujeto vive. La acción interhumana en que consiste la educación no puede cumplirse sino desde una perspectiva normativa y axiológica, o sea, desde un proyecto existencial que concierne a individuos y a grupos. En consecuencia, toda educación supone un componente ideológico esencial.

El nexo educación-ideología permite comprender la importancia de la educación para la revolución y de la revolución para la educación. Un proceso revolucionario se sustenta en una ideología o genera una nueva ideología al contacto con la problemática social concreta y sobre la base de enfoques doctrinarios previos. En toda genuina revolución, que implica un proceso de revisión y cambio de las relaciones sociales básicas, los sistemas educativos existentes, con todos sus componentes teóricos y prácticos, se ven confrontados con la reorientación general de la vida. Automáticamente son obligados por la fuerza de los hechos a definirse ideológicamente y a revelar su función en el sistema social general. Lo que antes pareció ser una institución o una actividad social neutra, incontaminada por cualquier elemento pragmático-político, apa-

rece como obstáculo o motor, como factor contrario o favorable al cambio estructural.

Lo anterior quiere decir que, en el curso de un proceso revolucionario, toda educación resulta explícitamente definida con respecto a la revolución. Aparece en su carácter ideológico propio, como prorrevolucionaria o contrarrevolucionaria, nunca como indiferente a la revolución. Pero si no tan clara y abiertamente como en una situación de cambio estructural, las doctrinas y sistemas educativos pueden siempre ser defendidos por referencia a la revolución en razón de su significado práctico, determinado por sus componentes ideológicos.

La tan debatida cuestión del carácter político o apolítico de la educación no es sino una variante de la más general y decisiva cuestión de la naturaleza ideológica de la educación. Porque la médula de la educación es siempre ideológica, ésta no sólo puede ser sino que inevitablemente es política o se inscribe dentro de una política.

4. La educación contrarrevolucionaria

La revolución provoca inevitablemente la definición de la orientación y los objetivos de un sistema educativo con respecto al proyecto nacional. El cambio global de la vida que se produce en un proceso revolucionario determina la polarización de las opciones educativas y precipita la revisión y la transformación de los contenidos, los métodos y los esquemas organizativos propios de la educación de un país.

Esto ha ocurrido y ocurre en todos los procesos revolucionarios del pasado y en las distintas latitudes del mundo. Está ocurriendo también en el Perú. Desde esta perspectiva se puede juzgar la educación peruana tal como se ha presentado en el pasado y avizorar sus posibilidades de desarrollo en el futuro. El diag-

La revolución de una orientación

nóstico que estableció la Comisión de Reforma de la Educación [1] probó que el sistema educativo nacional presentaba graves deficiencias cuantitativas y cualitativas que lo hacían incapaz de cubrir las necesidades de educación de la creciente población peruana, así como de mejorar los niveles pedagógicos de la enseñanza. Probó además, como hemos señalado, algo que es seguramente más importante: la existencia de un grave vicio de orientación en el concepto y en la praxis de la educación peruana. En efecto, siendo el Perú un país aquejado por todos los males del subdesarrollo y, por tanto, sujeto a lazos de dominación y dependencia, nuestra escuela funcionaba como una agencia destinada a transmitir mensajes que consolidaban y ampliaban la situación de injusticia y opresión padecida por las masas populares. Los valores y las ideas transmitidos por la escuela y las actitudes que ésta promovía en los educandos ignoraban los desequilibrios sociales, la discriminación cultural y el condicionamiento económico de la educación, hechos todos estrechamente vinculados con el subdesarrollo y con las condiciones mismas de explotación del hombre peruano. El objetivo final de esta escuela era la permanencia de las estructuras económicosociales y de las formas de vida tradicionales, responsables de la opresión generalizada en el Perú.

Esta relación de causa a efecto pasaba en general desapercibida no solamente para quienes enfocaban el fenómeno educativo desde un mirador teórico abstracto y extranjero, sino también para quienes viven en el país y sufren los efectos del sistema. El signo de esa educación era pues incontestablemente conservador, es decir, justificador del orden existente y opuesto a todo cambio estructural. Era, en consecuencia, una escuela potencialmente, cuando no abiertamente, contrarrevolucionaria.

[1] Cf. *Informe general*, Lima, 1970.

Ciertos problemas que ahora vemos surgir en el Perú, cuando se comienzan a implementar cambios en los contenidos de la enseñanza, en la gestión de los centros educativos y en la orientación general de la educación, confirman este aserto. La escuela tradicional no quiere morir. Los usufructuarios del sistema económicosocial y los usufructuarios del sistema escolar —prácticamente dos caras de la misma moneda— se resisten a todo cambio del esquema escolar así como de los contenidos y metas de la educación y llegan inclusive a incitar a la rebeldía.

Esto no es sorprendente ni es nuevo. La educación como forma de conciencia tiene que reaccionar cuando surge una nueva conciencia orientada hacia una nueva forma de vida. Además, el rechazo irracional, la deformación sistemática de los planteamientos y las medidas de abierta oposición, ya se presentaron hace pocos años cuando se conocieron los primeros lineamientos de la Reforma de la Educación. A partir de entonces, una y otra vez, en diversas formas, la conciencia contrarrevolucionaria ha utilizado la educación como pretexto para crear problemas a quienes conducen el proceso y para impedir por este medio que se lleve adelante uno de los cambios más importantes dentro de la transformación global de la sociedad. Estos intentos han fallado hasta hoy y tienen cada vez menos perspectivas de éxito en el futuro. Lo que sí ha crecido es la beligerancia de los detractores de la Reforma, hecho demostrativo de cómo responde la escuela tradicional a un esquema social, económico y cultural comprometido con la dominación de los peruanos.

La coyuntura de la lucha revolucionaria y la levadura espiritual de la concientización que nace y se desarrolla en un proceso de cambio estructural hacen, pues, posible percibir hoy claramente este carácter contrarrevolucionario que, a pesar de la buena volun-

tad de muchos educadores y padres de familia, ha tenido nuestra escuela tradicional.

5. La educación extraescolar y la revolución

Tipificar la educación escolar tradicional como contraria a la revolución, es decir, definirla negativamente con respecto al proceso revolucionario, es ya un logro importante del diagnóstico de la educación peruana en la coyuntura actual. Sin embargo, la Reforma Educativa implica, como sabemos, una reformulación del concepto mismo de educación. Según esta reformulación, el fenómeno educativo puede comprobarse en todo su alcance social ya que implica acciones que se cumplen no solamente en la escuela sino fuera de la escuela, no solamente a través de medios formales sino también informales.

Es sabido que el influjo de la televisión sobre los niños por sí solo llega a ser superior al de la escuela, sin contar con que, además, sus mensajes alcanzan permanentemente a los adultos. Esto permite percibir la enorme importancia de la educación extraescolar. Ahora bien, el signo de esta acción educativa, sus efectos sobre el mantenimiento o la liquidación de un orden social injusto, están en función de las clases que controlan los medios de comunicación de masas. Para nadie es un secreto que en la mayoría de los países capitalistas, desarrollados y subdesarrollados, este control —así como el del aparato del Estado y del poder económico en conjunto— se halla en manos de los grupos plutocráticos vinculados al imperialismo.

Esto hace que el efecto de la acción educativa de los medios de comunicación en los países capitalistas y del Tercer Mundo, colonial o semicolonial, tenga predominantemente un carácter conservador y sea tácita cuando no abiertamente contrarrevolucionario. Pero como el alcance de los mensajes radiofónicos y

periodísticos es muy grande y mucha su fuerza de persuasión y su capacidad de transferir patrones de comportamiento por vía intuitiva, la familia o el barrio, así como otros ambientes de la vida cotidiana, operan con el mismo signo, es decir, deseducan o educan generalmente en un sentido contrario a la toma de conciencia sobre la realidad histórico-social y al compromiso con los cambios estructurales necesarios para superar los estados de dependencia y alienación que afectan a las grandes mayorías de esos países.

Con estos datos en mente, cabe preguntarse cómo ha operado este tipo de educación en el Perú, si ha seguido la vía de la escuela alienante o si puede advertirse en él la acción de nuevos conceptos, la búsqueda de metas distintas y la realización de efectos de signo contrario al de la educación escolar. Desgraciadamente, la respuesta no puede ser optimista. La educación peruana extraescolar ha sido en el pasado tan inmovilista y antirrevolucionaria como la que ofrecía la escuela. Los medios de comunicación de masas han estado en manos de la oligarquía de los grupos de poder extranjeros, y en su acción diaria se han opuesto tenazmente al cambio de la sociedad peruana. Por su parte, los ambientes familiares y grupales de las diversas capas sociales han sido ajenos a las inquietudes políticas más progresistas y, por tanto, no han operado en el sentido de una toma de conciencia crítica autónoma y de un compromiso con dicho proceso. Antes bien, su acción educativa, penetrada por las orientaciones de la escuela clásica y de los medios de comunicación privados, ha sido proclive al conservadorismo y aun beligerantemente opuesta a las transformaciones socioeconómicas a nivel local y nacional.

Pero, con razón, alguien podría preguntar: ¿y de dónde viene en el Perú y en los demás países el impulso revolucionario?; ¿cómo ha podido surgir y operar una conciencia creciente de la necesidad del cambio, si la educación formal y no formal es alienada y alie-

nante en todas sus manifestaciones?; ¿hay entonces un divorcio total entre educación y revolución de tal manera que no se ha logrado ni puede esperarse de la educación impulsos favorables a la transformación revolucionaria? Estas preguntas son muy pertinentes y exigen una respuesta capaz de dar cuenta cabal de dos aspectos positivos del fenómeno educacional, sin, no obstante, desmentir las afirmaciones arriba hechas. En realidad, la educación —como cualquier otro fenómeno social— no se presenta como una realidad homogénea sino que ofrece matices y variantes y es muy dinámica. Esto quiere decir que al lado de las acciones que gravitan hacia el inmovilismo y la contrarrevolución existen también, como brotes dispersos, primero, y, luego, en crecimiento rápido, acciones de apertura hacia el cambio, de toma de conciencia crítica y de compromiso revolucionario, en el seno de la educación formal y sobre todo en la no formal.

Lo anterior se hace claro cuando se considera la importancia que ha tenido en muchos países la rebelión universitaria. Latinoamérica ha sido un caso muy avanzado en este sentido. Hoy ya no es excepción. El movimiento contestatario es amplio y profundo en la universidad europea, en la universidad norteamericana, en la universidad africana y en la universidad asiática. Pero además de estas fuentes de criticismo y praxis revolucionaria son muy importantes los focos de educación para el cambio que han existido, aquí y allá, con mayor o menor fuerza o permanencia, en el seno de la clase obrera, ligados al movimiento gremial y sindicalista. Asimismo, los partidos políticos y los grupos profesionales o religiosos han constituido muchas veces fuentes de acción educativa, que han propiciado cambios muy significativos de la sociedad. En todas estas formas y manifestaciones la educación extraescolar ha sido también, aunque sea indirectamente, una educación para la revolución.

6. La nueva educación y su definición revolucionaria

Retrotraigamos los análisis anteriores a la perspectiva concreta de la Reforma peruana y preguntémonos en qué medida la educación que ella postula puede definirse como revolucionaria. Al respecto, en apretada síntesis de lo antes tratado, pueden hacerse las siguientes consideraciones:

— La Reforma de la educación en el Perú está concebida y ejecutada de acuerdo con las líneas generales de la política de transformación económicosocial del Gobierno. Sus coordenadas políticas son muy claras. Para quienes participan en ella no hay duda de que es una reforma educativa generada por el proceso revolucionario global y que está destinada a consolidarlo y a profundizar sus efectos de cambio estructural. En consecuencia, ofrece planteos y soluciones específicas cuya razón de ser hay que buscarla en los déficit cuantitativos, en la baja calidad de la educación y en la inadecuada orientación de los contenidos educativos que reveló el diagnóstico de la educación tradicional peruana, pero también en el conjunto de carencias sociales y en el desequilibrio del sistema global propio de una nación subdesarrollada. La educación nueva está concebida como una articulación de servicios adecuados a las necesidades del poblador peruano y orientados hacia el cambio del sistema global. Este cambio significa la preparación del surgimiento de una nueva sociedad con un hombre nuevo.

— Una segunda nota importante es el papel que en la nueva pedagogía peruana tiene la concientización concebida como toma de conciencia crítica de la realidad social en que se hallan instalados y operan el individuo y el grupo. Que la educación sea concientizadora, es decir, que promueva el acceso a niveles cada vez más racionales de percepción del mundo, es

• concientización: Toma de conciencia crítica de la realidad social en que se hallan instalados y operan el individuo y el grupo.

una exigencia revolucionaria, condición *sine qua non* del vuelco de la conciencia indispensable para el surgimiento de un fuerte movimiento de transformación social que se oriente hacia un nuevo modelo de hombre y de sociedad.

— Como hemos señalado en páginas anteriores, la función que dentro de la educación peruana desempeña el concepto de trabajo es un rasgo distintivo, un signo de su nueva orientación. La filosofía de la Reforma reconoce el sentido raigal que tiene el trabajo en la vida humana como es la clave de la existencia, fuente de bienestar y principio de valor. Toda operación humana puede y debe ser remitida a la instancia primaria, a la situación existencial básica que es el trabajo. Reconocer esto, ligarlo con la exigencia revolucionaria de liberar al trabajador y devolverle su función creadora es requisito de toda educación desalienante y liberadora.

En esta línea teórica y práctica se sitúa la Reforma peruana al postular una educación *para, por y en* el trabajo, con participación directa de los trabajadores. Se superan así el divorcio de la situación educativa y la situación laboral. Este cambio de óptica no queda sin embargo en lo declarativo. Informa la modificación de todo el Sistema educativo, con sus ciclos y modalidades, y la organización de la educación que ahora hace participar al trabajador no sólo como educando sino también como educador, y da carácter imperativo al uso de todas las instalaciones productivas como infraestructura de la operación educativa.

— La Reforma peruana tiene también una definida inspiración revolucionaria por su vocación comunitaria. Tanto la organización del Sistema educacional, como su administración están pensadas en términos de participación de la comunidad y, por tanto, de intervención directa de los grupos de base en la gestión educativa. Esto no sólo es una medida decisiva para romper el verticalismo y el autoritarismo del Sistema

tradicional, sino también un elemento fundamental de renovación de los patrones de comportamiento de las masas hasta hoy marginadas y sistemáticamente subordinadas en el Perú.

— En esta conexión cobra todo su sentido el postulado de la democratización de la educación. La Reforma no lo hace suyo simplemente sino que lo reinterpreta superando el formalismo de los planteos y objetivos tradicionales. Estos apuntaban solamente a una convencional expansión de la escuela que no tenía en cuenta ni la calidad de los servicios que ella podía ofrecer, ni las necesidades de las grandes masas ni su posibilidad real de acceder a los servicios educativos. La Reforma tiene además en cuenta la orientación de los contenidos y valores de la educación que hasta hoy han estado divorciados de la idiosincrasia y de las exigencias del conjunto de la nación. Por la educación bilingüe, por la alfabetización integral, por la desescolarización, por la capacitación para el trabajo, por la supresión de todo canal elitista en los niveles y ciclos educativos y por la redefinición de la participación privada en la educación, dentro de la norma de la propiedad social, la Reforma peruana hará posible una verdadera democratización de los servicios educativos. En este sentido, es preciso destacar la función determinante que va a desempeñar la expansión de la atención educativa —con apoyo nutricional y social— a los niños menores de seis años, los olvidados de la educación tradicional, pese a ser ese grupo de edad la fuente de los educandos aptos para los servicios escolares regulares que se consideran obligatorios.

— Finalmente, la nueva educación es revolucionaria porque revoluciona los conceptos y categorías pedagógicas al tiempo que promueve la superación de toda forma de dominación cultural, poderoso factor de subdesarrollo. Paralelamente a la modernización de los servicios educativos, se impone una revisión de métodos y técnicas y una redefinición de principios

y valores concebida como operación crítica que alcanza al *ethos* de la sociedad peruana como sociedad en trance de salir del subdesarrollo. Esta salida, el verdadero despegue del país, requiere un nuevo modo de encarar la educación y nuevos contenidos culturales que esa educación transmite, pero sin propiciar su recepción pasiva, estimulando, por el contrario, la creatividad de los sujetos, a falta de la cual las ideas y los valores transferidos operan como herramientas de alienación.

BIBLIOTECA DEL EDUCADOR CONTEMPORANEO

(Continuación de la página 2)

24 — D. Cohen y V. Stern: *Guía para observar la conducta del escolar*

25 — J. Piaget y otros: *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*

26 — M. H., L. K. Frank y otros: *Dinámica y desviaciones de la conducta del niño*

27 — E. Paul Torrance: *Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle*

28 — R. Strang y otros: *Motivación y diferencias individuales en la escuela*

29 — F. L. Goodenough, L. M. Terman y otros: *La inteligencia del niño pequeño*

30 — Don C. Charles: *Psicología del niño en el aula*

31 — Marion J. Erickson: *Cómo es el niño retardado y cómo enseñarle*

32 — Helen L. Gillham: *Cómo ayudar a los niños a aceptarse a sí mismos y a aceptar a los demás*

33 — Percival M. Symonds y otros: *Las relaciones familiares*

34 — D. P. Ausubel, S. L. Pressey y otros: *Familia y sexualidad*

35 — Betty Lark-Horovitz y otros: *La educación artística del niño*

36 — J. E. W. Wallin y otros: *El niño deficiente físico, mental y emocional*

37 — Ch. Bühler, R. Strang y otros: *Higiene mental del niño*

38 — R. Strang y G. Morris: *La orientación escolar*

39 — E. Partridge, Ch. Bühler y otros: *La recreación infantil*

40 — S. J. Beck y otros: *El examen de la inteligencia y de la personalidad del niño*

41 — G. Hildreth y otros: *Socialización y disciplina*

42 — E. Höhn: *Tests para sobredotados*

43 — R. B. Winn y otros: *El desarrollo y la educación del niño*

44 — M. J. van Wagenen y otros: *Medición y evaluación del aprendizaje y del maestro*

45 — Anna Freud: *Introducción al psicoanálisis para educadores*

46 — R. C. Craig: *Psicología del aprendizaje en el aula*

47 — B. B. Hudgins: *Cómo enseñar a resolver problemas en el aula*

48 — Ray H. Simpson: *La autoevaluación del maestro*

49 — L. Carmichael y otros: *Psicología de las edades.* De la vida fetal a la madurez

50 — M. L. Northway y L. Weld: *Test sociométri-*

co. Guía para maestros

51 — G. Highet: *El arte de enseñar*

52 — G. Janowitz: *La ayuda escolar.* Los asistentes educacionales voluntarios

53 — O. A. Oeser: *Maestro, alumno y tarea*

54 — Ives-Lys Damna: *Los problemas del adolescente al ingresar en la escuela secundaria*

55 — Arnold Gesell: *El niño de 1 a 4 años*

56 — A. Gesell y otros: *El niño de 5 y 6 años*

57 — A. Gesell y otros: *El niño de 7 y 8 años*

58 — A. Gesell y otros: *El niño de 9 y 10 años*

59 — A. Gesell y otros: *El niño de 11 y 12 años*

60 — A. Gesell y otros: *El niño de 13 y 14 años*

61 — A. Gesell y otros: *El niño de 15 y 16 años*

62 — A. Gesell y otros: *La personalidad del niño de 5 a 16 años*

63 — A. Gesell y otros: *Emociones, actividades e intereses del niño de 5 a 16 años*

64 — A. Gesell y otros: *Vida escolar e imagen del mundo del niño de 5 a 16 años*

65 — A. Gesell y otros: *Las relaciones interpersonales del niño de 5 a 16 años*

66 — W. Mayer-Gross y otros: *Las enfermedades mentales en el niño y en el adolescente*

67 — F. Baumgarten-Tramer y M. Tramer: *Los tests y la orientación*

68 — P. H. Berkowitz y E. P. Rothman: *El niño problema*

69 — W. Mayer-Gross y otros: *El niño deficiente mental*

70 — W. J. H. Sprott: *La sociedad y la formación de la personalidad del niño*

71 — Th. Benedek y M. W. Gerard: *Psicoanálisis del desarrollo y de las perturbaciones de la personalidad del niño*

72 — H. M. Johnson y otros: *Sociología y psicología social de la familia*

73 — R. Gal: *Historia de la educación*

74 — UNESCO: *Educación para la salud, el sexo y la vida familiar*

75 — N. Isaacs: *Nueva luz sobre la idea de número en el niño*

76 — N. Isaacs: *El desarrollo de la comprensión en el niño pequeño según Piaget*

77 — E. Churchill: *Los descubrimientos de Piaget y el maestro*

78 — E. Lawrence, T. R. Theakston y N. Isaacs: *La comprensión del número y la educación del niño según Piaget*

79 — J. Boutonier: *El dibu-*

BIBLIOTECA DEL EDUCADOR CONTEMPORANEO

(Continuación de la página anterior)

jo en el niño normal y anormal

80 — W. J. H. Sprott y D. Riesman: *La sociedad y la formación del carácter*

81 — J. C. Agulla: *Sociología de la educación*

82 — A. M. Barrenechea y M. M. de Rosetti: *Estudios de gramática estructural*

83 — B. L. Pagel y M. L. Carroll: *Cómo atraer y orientar al niño en la escuela*

84 — M. M. Imhoff, J. M. Cronin y otros: *Cambio y educación*

85 — N. L. Sommers, W. R. Spears y otros: *Vida, libros y deberes*

86 — M. M. Pilch, H. Heffernan y otros: *Escolares talentosos, lentos, desfavorecidos e impedidos*

87 — W. A. Yauch y G. C. Fusco: *Las relaciones humanas y la escuela*

88 — R. J. Purdy, A. Finch y otros: *Currículum y administración escolar*

89 — I. Z. Dunstan y otros: *Cómo crear buenos hábitos, seguridad y aptitud física en el niño*

90 — R. O. Yoho y otros: *La salud y el arte en la escuela*

91 — R. T. Filep y otros: *Los métodos programados y audiovisuales en la escuela primaria*

92 — G. C. Montgomery y otros: *Enseñanza de la matemática, la ciencia y los estudios sociales*

93 — E. M. Horrocks y otros: *Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria*

94 — A. Herrero Mayor: *Lengua y gramática en la enseñanza*

95 — Ch. J. Brauner y H. W. Burns: *Problemas de educación y filosofía*

96 — G. C. Lee: *Educación e ideales democráticos*

97 — G. E. T. Holloway: *Concepción de la geometría en el niño según Piaget*

98 — G. E. T. Holloway: *Concepción del espacio en el niño según Piaget*

99 — R. K. Means: *Metodología y educación*

100 — Ll. E. Robison: *Crecimiento y educación*

101 — R. J. Stalcup: *Sociología y educación*

102 — W. D. Wall y otros: *El fracaso escolar*

103 — E. Fry: *Técnica de la lectura veloz*

104 — J. Dawkins: *Manual de educación sexual*

105 — J. L. Hayman: *Investigación y educación*

106 — H. T. Johnson: *Currículum y educación*

107 — R. C. Phillips: *Evaluación y educación*

BIBLIOTECA DEL EDUCADOR CONTEMPORANEO

(Continuación de la página anterior)

108 — R. U. McLaughlin: *Economía y educación*

109 — C. K. Nicholson: *Antropología y educación*

110 — R. S. Peters y otros: *El concepto de educación*

111 — Len Chaloner: *Emoción y percepción en el niño pequeño*

112 — L. J. Stone y J. Church: *El feto y el recién nacido*

113 — L. J. Stone y J. Church: *El bebé hasta los 15 meses*

114 — L. J. Stone y J. Church: *El niño de 15 meses a 2 años*

115 — L. J. Stone y J. Church: *El preescolar de 2 a 5 años*

116 — L. J. Stone y J. Church: *El escolar de 6 a 12 años*

117 — L. J. Stone y J. Church: *El adolescente de 13 a 20 años*

118 — L. J. Stone y J. Church: *Psicología y psicopatología del desarrollo.* Desde el nacimiento hasta los 20 años

119 — R. T. B. Lamb: *Manual de tecnología educacional para la enseñanza moderna*

120 — H. Kay, B. Dodd y M. Sime: *La técnica de la instrucción programada*

121 — G. H. Bantock: *La escuela en la sociedad industrial*

122 — J. D. Pulliam y S. Dorros: *Historia de la educación y formación del maestro en los Estados Unidos*

123 — F. W. Goodrich: *Guía para la crianza del niño*

124 — Robert Ulich: *La educación en la cultura occidental.* Su historia, presente y perspectivas

125 — D. W. Winnicott: *Conozca a su niño*

126 — H. J. Noah y M. A. Eckstein: *La ciencia de la educación comparada*

127 — A. Aberastury y M. Knobel: *La adolescencia normal.* Un enfoque psicoanalítico

128 — R. O. Benenzon: *Musicoterapia y educación*

129 — C. W. Backman y P. F. Secord: *Psicología social y educación*

130 — F. Canonge y R. Ducel: *La educación técnica.* Sus bases y métodos

131 — F. B. May: *Enseñanza del lenguaje como comunicación*

132 — F. B. Rosen: *Los sistemas filosóficos y la educación*

133 — D. J. O'Connor: *Introducción a la filosofía de la educación*

134 — G. Weinstein y M. D. Fantini: *La enseñanza por el afecto.* Vida emocional y aprendizaje

BIBLIOTECA DEL EDUCADOR CONTEMPORANEO

(Continuación de la página anterior)

135 — L. Gale: *Educación y desarrollo en América latina*

136 — R. Suaudeau: *Los nuevos métodos de educación física*

137 — W. I. Smith y N. L. Rohrman: *Cómo se aprende el comportamiento.* Psicología de los procesos cognitivos

138 — M. Perron-Borelle! y R. Perron: *El examen psicológico del niño*

139 — A. N. Whitehead: *Los fines de la educación*

140 — C. Samet de Baranchuk: *Cómo enseñar a los niños a escribir con buena letra*

141 — D. Milburn: *Teoría y práctica de la psicología educacional*

142 — W. B. Martin: *Estrategia para la reforma de la enseñanza superior*

143 — J. Guglielmi: *La enseñanza programada en la escuela*

144 — K. D. Weaver: *La educación preescolar en la Unión Soviética*

145 — E. Sharp: *Matemática moderna.* Guía para los padres

146 — E. Acosta Hoyos: *Guía práctica para la investigación y redacción de informes*

147 — S. Umans: *Diseño para la revolución educacional*

148 — C. G. Jung: *Conflictos del alma infantil*

149 — J. C. Flügel: *Psicoanálisis de la familia*

150 — A. Freud, P. A. Osterrieth, J. Piaget y otros: *El desarrollo del adolescente*

151 — Th. Lidz, R. L. Shapiro y otros: *El adolescente y su familia*

152 — M. E. M. Herford y otros: *Transición de la escuela al trabajo en la adolescencia*

153 — J. A. Sours, H. Bruch y otros: *Perturbaciones psíquicas del adolescente*

154 — A. Bryt y otros: *El tratamiento psiquiátrico del adolescente*

155 — D. F. Buckle, G. Caplan y otros: *Servicios comunitarios de salud mental para el adolescente*

156 — R. Dreikurs y L. Grey: *Cómo lograr la disciplina en el niño y en el adolescente.* Guía práctica para padres y maestros

157 — R. Esguerra Barry y otros: *El niño y el joven.* Motores del desarrollo (Coedición Paidós-UNICEF)

158 — D. Rosenbluth, M. Harris, E. L. Osborne y E. O'Shaughnessy: *Su bebé*

159 — D. Daws, M. Harris, E. L. Osborne, E. O' Shaughnessy y D. Rosenbluth: *Su hijo de 1 año*

BIBLIOTECA DEL EDUCADOR CONTEMPORANEO

(Continuación de la página anterior)

160 — D. Rosenbluth, M. Harris, E. L. Osborne y E. O'Shaughnessy: *Su hijo de 2 años*

161 — D. Rosenbluth, M. Harris, E. L. Osborne y E. O'Shaughnessy: *Su hijo de 3 años*

162 — E. L. Osborne, M. Harris, E. O'Shaughnessy y D. Rosenbluth: *Su hijo de 4 años*

163 — E. L. Osborne, M. Harris, E. O'Shaughnessy y D. Rosenbluth: *Su hijo de 5 años*

164 — Ch. Dare, M. Harris, E. L. Osborne, E. O' Shaughnessy y D. Rosenbluth: *Su hijo de 6 años*

165 — E. L. Osborne, M. Harris, E. O'Shaughnessy y D. Rosenbluth: *Su hijo de 7 años*

166 — E. O'Shaughnessy, M. Harris, E. L. Osborne y D. Rosenbluth: *Su hijo de 8 años*

167 — E. O'Shaughnessy, M. Harris, E. L. Osborne y D. Rosenbluth: *Su hijo de 9 años*

168 — E. O'Shaughnessy, M. Harris, E. L. Osborne y D. Rosenbluth: *Su hijo de 10 años*

169 — M. Harris, E. L. Osborne, E. O'Shaughnessy y D. Rosenbluth: *Su hijo de 11 años*

170 — M. Harris, E. L. Osborne, E. O'Shaughnessy y D. Rosenbluth: *Su hijo de 12 a 14 años*

171 — M. Harris, E. L. Osborne, E. O'Shaughnessy y D. Rosenbluth: *Su hijo adolescente*

172 — M. Klein y otros: *Psicología infantil y psicoanálisis de hoy*

173 — M. de Castilla Urbina: *Educación para la modernización en Nicaragua*

174 — H. F. Bravo: *Bases constitucionales de la educación argentina.* Un proyecto de reforma

175 — A. Bal: *La atención y sus enfermedades*

176 — J. Chazal: *La infancia delincuente*

177 — K. Friedlander: *Psicoanálisis de la delincuencia juvenil*

178 — D. - J. Duché: *Breve tratado de psiquiatría infantil*

179 — C. A. Mace: *Guía psicológica para el estudio y aprendizaje*

180 — I.-L. Danna y otros: *El nacimiento de la inteligencia.* La teoría de Piaget

181 — G. Cisneros Farías: *Psicología del aprendizaje*

182 — J. Holt: *Cómo aprenden los niños pequeños y los escolares*

183 — S. Ball y E. J. Green: *Aprendizaje, enseñanza y tecnología educacional*

184 — J. Huttenlocher: *El desarrollo de la inteli-*

gencia en la infancia y en la edad preescolar.

185 — W. H. Mac Ginitie: *La comprensión del lenguaje en la educación*

186 — M. Deutsch, H. A. Hornstein y otros: *Psicología social de la educación*

187 — D. F. Ricks y A. E. Bergin: *Personalidad y educación*

188 — H. J. Bohn, R. A. Myers y otros: *Educación, vocación y ocupación*

189 — R. H. Lindeman y S. L. Garfield: *Evaluación psicológica y educacional*

190 — R. Sitgreaves y L. D. McLean: *Métodos estadísticos y de investigación en educación*

191 — J. C. Moschen: *La escuela organizada como laboratorio social*. La educación social como problema de currículo.

192 — G. W. Kopp y D. L. Zufelt: *El currículum personalizado*. Método y diseño

193 — L. Wing: *La educación del niño autista*. Guía para padres y maestros

194 — J. Piaget y otros: *Los años postergados. La primera infancia*.

195 — C. G. Jung: *Psicología y educación*

196 — A. Cabo, J. A. Chiaradía y M. Turner: *Los trastornos del aprendizaje*. Manual de neurología, psicología y educación para maestros

197 — R. L. Isaacson: *El niño retardado mental*. Guía para padres y maestros

198 — E. De Bono: *Vías para el pensar práctico*

199 — J. I. Ruiz de Olabuénaga: *Paulo Freire. Concientización y andragogía*

200 — J. C. Hill: *La enseñanza y la psicología del inconsciente*

201 — A. Salazar Bondy: *La educación del hombre nuevo*. La reforma educativa peruana

Serie mayor

1 — E. G. Johnston, M. Peters y E. Evraiff: *El maestro y la orientación del niño*

2 — Sonia G. L. de Dillon: *Una nueva técnica para la enseñanza de la matemática*

3 — Arminda Aberastury: *El niño y sus juegos*

4 — Mariano Zamorano y otros: *La geografía en la República Argentina*

5 — Leslie E. Moser y Ruth S. Moser: *Asesoramiento y orientación*

6 — Alfred Yates: *Agrupamiento en educación*

7 — J. O. J. Vanden Bossche: *Las escuelas comunitarias*

BIBLIOTECA DEL EDUCADOR CONTEMPORANEO

(Continuación de la página anterior)

8 — F. Redl y D. Wineman: *Niños que odian*

9 — P. H. Rossi y B. J. Biddle: *Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna*

10 — M. Hutchinson y Ch. Young: *La educación de niños y jóvenes inteligentes*

11 — D. V. Lippincott: *La enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria.* Guía práctica para el maestro

12 — J. Tibbetts, M. Akeson y M. Silverman: *Guía para los educadores de los países en desarrollo*

13 — R. M. W. Travers: *Introducción a la investigación educacional*

14 — R. Ulich: *La educación y la idea de humanidad*

15 — I. Scheffler: *Bases y condiciones del conocimiento*

16 — R. H. Lindeman: *Tratado de medición educacional*

17 — J. L. Kuethe: *Los procesos de enseñar y aprender*

18 — R. Smith: *El maestro y el diagnóstico de las dificultades escolares*

19 — L. E. Raths, S. Wasserman y otros: *Cómo enseñar a pensar*

20 — D. A. Goslin: *La escuela en la sociedad contemporánea*

21 — Horace Mann: *La crisis de la educación*

22 — J. B. de Quirós, M. Della Cella: *La dislexia en la niñez*

23 — R. Frondizi: *La universidad en un mundo de tensiones*

24 — F. Carpenter y E. Haddan: *Cómo aplicar la psicología a la educación*

25 — M. Munro: *Psicología y educación del joven*

26 — M. H. Solari: *Historia de la educación argentina*

27 — B. H. Balser (comp.): *Psicoterapia del adolescente*

28 — R. Ekstein y R. L. Motto: *Del aprendizaje por amor al amor al aprendizaje.* Psicoanálisis y educación

29 — W. Glasser: *Escuelas sin fracasos*

30 — W. J. Popham y E. L. Baker: *El maestro y la enseñanza escolar*

31 — W. J. Popham y E. L. Baker: *Planeamiento de la enseñanza*

32 — W. J. Popham y E. L. Baker: *Los objetivos de la enseñanza*

33 — D. Adams: *Papel de la educación en el desarrollo nacional*

34 — G. Kneller: *Introducción a la antropología educacional*

35 — E. Lakin Phillips y D. N. Wiener: *La disciplina, el rendi-*

miento escolar y la salud mental del alumno

36 — J. Almeida: *Cómo cuidar al recién nacido.* El libro de mamá. Nueva orientación médico-psicológica

37 — J. Almeida: *Cómo cuidar al bebé.* El libro de mamá. Nueva orientación médico-psicológica

38 — J. Almeida: *Cómo cuidar al niño.* El libro de mamá. Nueva orientación médico-psicológica

39 — H. I. Von Haden y J. H. King: *Innovaciones en educación.* Pros y contras

Serie Fundamental

1 — R. B. Sund y L. W. Trowbridge: *La enseñanza de la ciencia en la escuela secundaria*

2 — D. B. van Dalen y W. J. Meyer: *Manual de técnica de la investigación educacional*

3 — J. Kahn y J. Nursten: *Causas y tratamiento del rechazo escolar*

4 — M. Mead: *Educación y cultura*

5 — J. B. de Quirós y N. D'Elia: *Introducción a la audiometría*

6 — J. B. de Quirós y N. D'Elia: *La audiometría del adulto y del niño*

7 — H. Read: *Educación por el arte*

8 — C. R. Rogers: *Libertad y creatividad en la educación.* El sistema "no directivo"

9 — S. Chess: *Introducción a la psiquiatría infantil*

Serie didáctica

Serie menor

1 — M. Gagnard: *Iniciación musical en la enseñanza primaria y secundaria*

2 — R. Gilbert: *Cómo enseñar al niño la matemática moderna*

3 — G. Michel: *La enseñanza del dibujo en la escuela primaria y secundaria.*

4 — S. P. Corder: *Los materiales visuales en la enseñanza del lenguaje*

5 — C. Chadwick: *Introducción a la tecnología educacional para el docente*

Serie mayor

1 — B. K. Beyer: *Una nueva estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales.* La indagación

2 — R. C. Orem: *La teoría y el método Montessori en la actualidad*

3 — E. Sharp: *Cómo comprender la enseñanza de la matemática mo-*

IA/NE

BIBLIOTECA DEL EDUCADOR CONTEMPORANEO

(Continuación de la página anterior)

derna. Guía práctica para los padres

4 — Z. P. Dienes: *Enseñanza y aprendizaje de la matemática en la escuela primaria*

5 — R. Fridman: *Calesita de canciones para cantar*

6 — R. Fridman: *Calesita de canciones para jugar*

7 — P. Ossona: *La educación por la danza.* Enfoque metodológico

8 — P. Ossona: *La educación para la danza.* Enfoque programático

Serie fundamental

1 — N. A. Crowder: *Introducción a la genética.* Manual autoprogramado

2 — S. Levine y F. F. Elzey: *Introducción a la medición en psicología y en educación.* Manual autoprogramado

3 — H. F. Kilander: *La educación sexual en la escuela primaria y secundaria.* Los métodos

4 — H. F. Kilander: *La educación sexual en la escuela primaria y secundaria.* Los contenidos

Este libro se terminó de imprimir el 23 de junio de 1975 en los talleres de GRÁFICA SANTO DOMINGO, Santo Domingo 2739, Buenos Aires.

2 623247

A. Salazar Bondy, destacada figura de la educación del Perú y de América latina, poco antes de su muerte inesperada entregó a Paidós este libro para su publicación. Este postrero testimonio de uno de los pedagogos más lúcidos de los países de lengua castellana, es caracterizado así por su autor: "Las páginas que aquí reúno tienen un tema central: los problemas de la educación en los países del Tercer Mundo y las perspectivas de solución que están abiertas a las políticas educativas de estos países. Pero podría también decirse con verdad que su tema es la Reforma Educativa emprendida por el Gobierno Revolucionario del Perú..."

La obra se inicia con un enfoque general de los principales temas teóricos de la ciencia y de los hechos de la educación, y presenta los rasgos fundamentales de la reforma educacional peruana de tal modo que brinda al lector una clara respuesta a este cuestionario: ¿cuál es su orientación? ¿cómo afrontó la problemática educacional? y ¿cuáles son sus rasgos fundamentales a la luz de la "pedagogía para la formación de un nuevo hombre"? Sumario de su contenido: carácter y problemas de la educación, el sentido de la concientización, el sentido de la libertad de educación; más allá de la escuela; la nuclearización educativa. La educación y los trabajadores, la educación de la mujer. El magisterio y la reforma educacional, los medios de la nueva pedagogía; hacia una alfabetización integral; para una nueva educación cívica. Educación y revolución.

El lector puede consultar las siguientes obras conexas del fondo Paidós:

J. I. Ruiz Olabuénaga y otros: Paulo Freire. Concientización y andragogía

Lúcida exposición del pensamiento de Paulo Freire: el gran cambio; de la alfabetización a la revolución pedagógica de la liberación; la gran alternativa: la educación liberadora; qué pretende Paulo Freire; su filosofía del hombre y de la educación; cómo educa Paulo Freire; la educación liberadora en la enseñanza institucionalizada; sus vías equívocas; su integración en el quehacer escolar; sus aspectos psicológicos; Paulo Freire y Carl R. Rogers.

C. R. Rogers: Libertad y creatividad en la educación

Enfoque creativo y revolucionario de la educación que lo vincula con Paulo Freire. Libera al educando de imposiciones y programas preconcebidos para permitirle buscar dentro de sí aquellas potencialidades que lo conduzcan a adquirir el conocimiento que él mismo siente que necesita para lograr su plenitud como persona.

C. R. Rogers: El proceso de convertirse en persona

La "filosofía profesional", la técnica no directiva y el marco histórico existencial de Rogers se le brindan al lector en este libro excepcional, que por todo ello constituye su obra más adecuada para compenetrarse de los principios y técnica rogerianos.

M. de Castilla Urbina: Educación para la modernización en Nicaragua

Un libro destinado a difundir en el mundo de lengua castellana la experiencia y pensamiento educacionales recogidos en Nicaragua por uno de sus más jóvenes y brillantes educadores. Esta obra mereció el primer premio en el "Concurso Multinacional de Ciencias de la Educación" de obras originales, realizado por Paidós en Nicaragua, con vistas a lograr una mejor comprensión entre las naciones y a afianzar la comunicación entre nuestros países de América latina.

John Tibbetts, Merle Akeson y Marvin Silverman: Guía para los educadores de los países en desarrollo

Tres especialistas en ciencias de la educación del San Francisco State College son los autores de este libro destinado a servir de introducción y de guía para la educación en aquellas comunidades nacionales que deben aún alcanzar los niveles mínimos de salud, educación y condiciones generales de vida, y para cuyo logro la educación constituye un instrumento social y económico decisivo.

U.N.M.S.M. BIBLIOTECA CENTRAL
000000363242